

“Når vi forklarer ord, så gjøres det også med ord de ikke forstår”.

Elevers forståelse av samfunnsfaglige
tekster på 8. trinn

Marianne Sandset



Masteroppgave i norskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling,

Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

Sammendrag

Med implementering av lesing som en grunnleggende ferdighet i alle fag understrekes betydningen av å utvikle elevers leseferdigheter knyttet til ulike teksttyper. Sakprosattekster utgjør en tekstsjanger som elever i ungdomsskolen har de største utfordringene med, og sjangeren er sentral i samfunnsfaget.

Avhandlingens overordnede tema er elevers forståelse av samfunnsfaglige begreper som de har lest om i fagtekster. Ivar Bråten påpeker at leserens forkunnskaper er svært sentrale for leseforståelsen (Bråten 2007). Jeg har undersøkt om elevenes forståelse av lærebokteksten endret seg dersom de har kunnskaper om temaet de leser om. Problemstillingen for studien er: *Hvordan forstår elever på 8. trinn sentrale samfunnsfaglige begreper i læreboktekster før og etter undervisning?*

Jeg har utviklet en lesetest som et utvalg elever har gjennomført. Pre-test ble gjennomført før en undervisningsperiode om temaet som lesetestens tekst omhandler. Post-test er identisk som pre-test og ble gjennomført etter endt undervisning. Elevenes lærer er intervjuet etter hver lesetest. Hennes beskrivelser av utfordringer i undervisningen og hvordan hun forsøker å møte disse relateres til de refleksjonene hun har om elevenes resultater på testene. Særlig har det vært av interesse å undersøke hvordan hun tilrettelegger for at elevene kan forstå nye ord og begreper. Dette fremstår som en utfordring i samfunnsfag, på grunn av at abstrakte, samfunnsfaglige begreper kan være vanskelige å forklare.

Funn tyder på at samtlige elevers forståelse for lærebokteksten og begreper som brukes i denne økte etter undervisningsperioden. Særlig elever som viste svak forståelse for teksten før undervisning, forbedret denne tydelig. Jeg har påpekt at dette kan tyde på at elever som strever med å utvinne en forståelse mens de leser, kan hjelpes ved å legge til rette for at elevene har kunnskaper om temaet før selve lesingen. Når leseforståelsen økte i den grad den gjorde, kan det tyde på at leseferdigheter ikke er eneste avgjørende faktor for deres mulighet til å forstå fagteksten. Også elevenes kunnskaper om tekstens tema er sentralt. En bevissthet om dette fremstår som betydningsfull for lærere som skal hjelpe elever til å utvikle seg som lesere innenfor rammene av samfunnsfaget.

Forord

Da er arbeidet med masteroppgaven min over. Den største takken går til elevene og læreren som ved å delta gjorde studien min mulig å gjennomføre. Læreren møtte meg og mine ideer med entusiasme, faglig nysgjerrighet og ikke minst engasjement. Tusen takk til deg for det!

Videre vil jeg takke Rita Hvistendahl som har vært min veileder. De detaljerte og kjappe tilbakemeldingene hun har gitt meg har vært viktige. Det samme har alle samtalene vi har hatt – det er ikke sjeldent at jeg har gått fra veiledning med enda større motivasjon for oppgaven enn det jeg hadde da jeg kom.

Venner og familie har stilt opp på mange måter i forbindelse med avhandlingen. Jeg vil takke Jørund, Elisabeth, Marianne, mamma og pappa for all hjelp underveis, både når det gjelder konkrete innspill til teksten og for gode ord og støtte.

Marianne Sandset

Oslo, mai 2012

Innhold

Sammendrag	3
Forord.....	5
Innhold	7
1 Innledning	11
1.1 Tema for oppgaven.....	11
1. 2 Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.3 Lesing i samfunnsfaget.....	13
1.4 Lærebøker i opplæringen	15
1.5 Beskrivelse av undersøkelsen og utvalg.....	16
1.6 Presentasjon av skolen, klassen og opplæringssituasjon.....	17
1.7 Disposisjon av oppgaven.....	18
2 Teori.....	19
2.1 Hva vil det si å lese?.....	19
2.1.1 Sosiokulturell leseteori	19
2.1.2 Kognitiv leseteori	19
2.1.3 Kognitiv teori: Nivåer i teksten	20
2.1.4 Utviklingsorientert leseteori	21
2.2 Lese- og begrepsforståelse	22
2.2.1 Hva er leseforståelse?	22
2.2.2 Leseforståelse og ”reading literacy”	23
2.2.3 Ord- og begrepsforståelse.....	24
2.2.4 Elevens bevissthet som betydningsfullt for (varig) forståelse	25
2.2.5 Ordforståelsens og ordforrådets betydning	25
2.2.6 Bakgrunnskunnskap og kognitive skjemas betydning for leseforståelse	27
2.2.7 Fortolkningens betydning for leseforståelse	28

2.3 Strategisk læring.....	29
2.3.1 Kunnskaper og ferdigheter	30
2.3.2 Motivasjon.....	32
2.3.3 Selvregulering	32
2.3.4 Konteksten.....	33
2.4 Lesing av fagtekster	33
2.4.1 Ord- og språkbruk i fagtekster	34
2.4.2 Å lese sammensatte tekster	35
2.4.3 Årsak- og virkningsforhold i læreboktekster	38
2.5 Begrepslæring i undervisningen.....	39
2.5.1 Læring av samfunnsfaglige begreper	39
2.5.2 Introduksjon av Øzerks NEIS-modell	40
2.5.3 Input, output og inntak	41
2.5.4 Grunnlaget for representasjonsformene	41
2.5.5 NEIS-modellens representasjonsformer.....	42
3 Metode	45
3.1 Kvalitativ metode	45
3.2 Forskningsdesign.....	48
3.2.1 Oversikt over forskningsdesignet.....	48
3.3 Kvalitativ metode: Lesetest	49
3.3.1 Testbegrepet	50
3.3.2 Utvalg	52
3.3.3 Valg av læreboktekst.....	52
3.3.4 Spørsmål om elevenes bakgrunn.....	53
3.3.5 Clozetest	54
3.3.6 Utforming av lesetestens spørsmål.....	56
3.3.7 Gjennomføring	58

3.4 Kvalitativ metode: Intervju	60
3.4.1 Valg av respondent til intervjuene	61
3.4.2 Utarbeiding av spørsmål til intervjuene	61
3.4.3 Gjennomføring av intervjuer	62
3.4.4 Bearbeiding av data	62
3.5 Reliabilitet og validitet	63
4 Resultater	66
4.1 Presentasjon av lærebokteksten	66
4.1.1 Tekstens fortellerstemme	68
4.2 Presentasjon av elevenes lærebok	69
4.3 Presentasjon av resultater av lesetestens spørsmål og oppgaver	70
4.3.1. Oversikt over språkbruk (spørsmål 1, 2, 3)	70
4.3.2 Har du hørt ordet revolusjon tidligere?	74
4.3.3 Elevenes kunnskap om begrepet før og etter å ha lest teksten	75
4.3.4 Resultater fra clozetest	77
4.3.5 Resultater av flervalgsoppgaver og åpne spørsmål	81
4.3.6 De åpne spørsmålene	82
4.4 Presentasjon av pre-intervju	86
4.4.1 Betydning av bakgrunnskunnskaper	87
4.4.2 Ord- og begrepsavklaring i undervisningen	88
4.4.3 Lærers refleksjoner rundt elevenes resultater fra pre-test	89
4.5 Presentasjon av post-intervju	92
4.5.1 Beskrivelse av undervisningen	92
4.5.2 Betydningen av bakgrunnskunnskaper	93
4.5.3 Ord- og begrepsavklaring i undervisningen	95
4.5.4 Lesing i læreboken	98
4.5.5 Lærers refleksjoner rundt elevenes fremgang mellom pre- og post-test	99

4.6 Sammenfatning av pre- og post-intervju	101
4.6.1 Aktivisering av bakgrunnskunnskap i undervisningen	101
4.6.2 Begreper i undervisningen	102
5 Oppsummering og drøfting	103
5.1 Hvordan forstår elever i 8. klasse en læreboktekst om den franske revolusjonen før de har hatt undervisning om temaet?	103
5.2 Hvordan forstår elever på 8. trinn en læreboktekst om den franske revolusjonen etter at de har hatt undervisning om temaet?.....	106
5.2.1 Elevenes bruk av lesestrategier	109
5.3 Hvordan beskriver og planlegger en lærer på 8. trinn en undervisningsperiode om den franske revolusjonen i samfunnsfag?	111
5.3.1 Et fokus på bakgrunnskunnskaper i undervisningen	111
5.4 Hvordan beskriver og evaluerer en lærer på 8. trinn en gjennomført undervisningsperiode i samfunnsfag?	112
5.5 Hvordan foregår opplæringen i en klasse på 8. trinn i samfunnsfag knyttet til nye ord og begreper?	113
5.5.1 Elevenes bevisste deltakelse i undervisningen.....	113
5.5.2 Lesing i læreboken	114
5.5.3 Modalitetenes betydning for en helhetlig forståelse	115
5.5.4 Lærers bruk av representasjonsformer	116
5.6 Konklusjoner	117
Litteratur.....	120

1 Innledning

1.1 Tema for oppgaven

Det overordnede temaet i min oppgave er elevers forståelse av læreboktekster. Lærebøker skrives og brukes ut i fra et mål om at elever skal kunne lære av å lese dem. Dette nødvendiggjør at det foretas vurderinger av bøkene og av elevers utbytte av lesingen. Fagtekster eller sakprosaetekster har vist seg å tilhøre en utfordrende lesesjanger for norske elever.

«Resultatene fra de nasjonale prøvene i 2007, 2008 og 2009 på åttende trinn har vist at de vanskeligste oppgavene er knyttet til sakprosaetekster, og særlig vanskelig er de oppgavene der elevene må tolke og kombinere informasjon fra ulike tekstressurser, eller skille relevant informasjon fra sterkt konkurrerende informasjon. De internasjonale undersøkelsene PIRLS og PISA viser begge at norske elever presterer svakere på oppgaver knyttet til sakprosaetekster enn på oppgaver knyttet til skjønnlitteratur, sammenliknet med det internasjonale gjennomsnittet» (Frønes og Roe 2010: 82).

Skolens kunnskapsformidling baseres i stor grad på bruk av tekster. Lesing blir derfor en nødvendig strategi for at elever tilegner seg kunnskap i fagene (Hvistendahl 2006: 98). LK 06 sin vektlegging av å styrke fem grunnleggende ferdigheter i alle fag, med lesing som en av disse, fremhevet nødvendigheten av å forstå lesing som en uensartet ferdighet. Lesing som en grunnleggende ferdighet i alle fag i skolen forutsetter dermed at både lærere og elever er bevisste på at ulike tekstsjangre krever at leseren har solide kunnskaper om tekster og om hvordan elever kan utvikle sine leseferdigheter. Dette vil være en betingelse for at elever kan forstå teksten, og dermed den faglige kunnskapen som tekstbasert kunnskapsformidlingen legger til grunn.

Hvistendahl og Roe (2010: 78) påpeker at minoritets elevene¹ i alle de nordiske landene i PISA 2006 skåret signifikant lavere enn majoritets elevene i lesing og i naturfag. De poengterer at lesing og naturfag er høyt korrelerte skårer i PISA, i alle land.

«Elever som skårer høyt i lesing, er altså i stor grad de samme elevene som skårer høyt i naturfag. En grunn til dette er at hver naturfagoppgave som nevnt inkluderer en innledende tekst som er en forutsetning for å forstå og løse oppgaven» (Hvistendahl og Roe 2010: 75).

¹ Minoritets elever er her definert som «elever med to utenlandsfødte foreldre» (Hvistendahl og Roe 2010: 72).

Leseforståelse vil være en forutsetning i fag der språk brukes for å forklare fenomener, og samfunnsfag er et av disse fagene. Elevens muligheter for å lykkes i å utvikle faglige kunnskaper, vil dermed ofte ha en tett forbindelse med elevens forståelse av fag-/læreboktekstene som er brukt i faget.

Høy lesekompetanse krever ofte god kompetanse i skolespråket (Hvistendahl og Roe 2010: 83). Ulike grader av norskspråklig mestring og ordforråd kan være en kilde til at noen elever har større vansker med å lære nye begreper enn det andre har (bl.a. Øzerk 2010: 59-60). I lærebøker og fagspesifikke tekster er det likevel en nødvendig forutsetning for å lære ny kunnskap, at elever møter ord og begreper de ikke allerede kan. Elever har derimot ulike forkunnskaper og ordforråd, noe som gjør det sannsynlig at det er ulike ord for ulike elever som er med på å gjøre en tekst sin behandling av et tema mer eller mindre forståelig (Golden 2009: 127). Anne Golden (2009) fremhever betydningen av at visse ord trekkes frem og gis spesiell oppmerksomhet i undervisningen, slik at ordene utvider forståelsen, i stedet for å hindre den. En utfordring er dermed å identifisere hvilke og hva slags ord og begreper det er som oppleves som vanskelige å forstå for elever, og på hvilken måte læreren kan forholde seg til den viktige læreroppgaven som handler om å gjøre det uforståelige forståelig. Det er nærliggende å tro at en lærer som lykkes med dette, er en lærer som er med på å gjøre elevers lesing av fagtekster til en verdifull læringsaktivitet.

1. 2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den overordnede problemstillingen i oppgaven min er:

Hvordan forstår elever på 8. trinn sentrale samfunnsfaglige begreper i læreboktekster før og etter undervisning?

For å utdype og besvare denne problemstillingen har jeg formulert følgende fem forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår elever i 8. klasse en læreboktekst om den franske revolusjonen før de har hatt undervisning om temaet?
2. Hvordan forstår elever i 8. klasse en læreboktekst om den franske revolusjonen etter de har hatt undervisning om temaet?

3. Hvordan beskriver og planlegger en lærer en kommende undervisningsperiode om et tema i samfunnsfag?
4. Hvordan beskriver og evaluerer en lærer en gjennomført undervisningsperiode i samfunnsfag?
5. Hvordan foregår opplæringen som tar sikte på å lære elevene nye ord og begreper?

Forskningsspørsmål 1 og 2 sikter på å fange opp elevenes forståelse av en læreboktekst før og etter de har gjennomgått opplæring i temaet. Forskningsspørsmål 3 undersøker lærers refleksjoner over undervisningen hun planlegger. Her vil det særlig vektlegges hva det er lærer oppfatter som utfordrende i en slik undervisningsperiode, og hvordan hun vil møte disse utfordringene. Forskningsspørsmål 4 undersøker det samme som spørsmål 3, men her med et retrospektivt blikk på undervisningen som har blitt gjennomført, og til dels i lys av elevenes resultater fra undersøkelsens lesetest². Forskningsspørsmål 5 undersøker hva det er lærer gjør for å lære elever nye eller uforståelige ord og begreper.

1.3 Lesing i samfunnsfaget

Med implementering av lesing som en av de grunnleggende ferdighetene i LK 06, ble også samfunnsfagslærere «leselærere». Roe (2008: 15) sier at ”ulike fag består av ulike tekster med dels ulik terminologi og med sjangertrekk og begrepsbruk som er særegne for de ulike fagkulturene.” Samfunnsfaglærerens oppgave består dermed også av å lære elevene hvordan de leser nettopp de fagtekstene som opptrer i faget, til tross for at det i norskfaget ligger et slags hovedansvar for leseopplæringen: ”Å kunne lese i norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet”³. Samfunnsfagslærerens «leselærerrolle» blir på sett og vis som en slags ekspert på nettopp den lesingen som skjer i samfunnsfaget. De grunnleggende ferdighetene om lesing i samfunnsfag forteller at:

Å kunne lese i samfunnsfag inneber å setje seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglege tekstar og skjønnlitteratur med stigande vanskegrad for å oppleve kontakt med

² Lesetesten er vedlegg 1 i appendiks

³ Utdanningsdirektoratet: Læreplan i norsk: Grunnleggende ferdigheter.
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=158731&v=4>

andre tider, stader og menneske. Å kunne lese vil samtidig seie å behandle og bruke variert informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar, globus og kart. For å forstå og delta aktivt i samfunnet ein lever i, er det òg nødvendig å kunne lese og samle informasjon frå oppslagsverk, aviser og Internett og vurdere dette kritisk.⁴

Å lese fremheves her som en essensiell måte å lære på, og som en måte å få «oppleve» på i samfunnsfaget. Det fremkommer dessuten at det å lese strekker seg utover det kun å lese rene fagtekster bestående av den verbaltekstlige modaliteten. Et stort antall måter å lese på er i fokus når eleven skal utvikle sine leseferdigheter i samfunnsfag.

Kompetansemålene i samfunnsfaget forutsetter at den omfattende forståelsen av leseferdigheter er til stede hos den som arbeider ut ifra målene. Kompetansemålene etter 7. trinn har kun ett punkt der *lesing* konkret trekkes inn som en del av målet for kompetansen. Dette finnes under området geografi, og lyder slik:

”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- lese og bruke papirbaserte og digitale kart og lokalisere geografiske hovudtrekk i sitt eige fylke, nabofylka, dei samiske busetjingsområda, Noreg, Europa og andre verdsdelar”⁵

I stedet for lesing som en del av disse formuleringene, er verb som *forklare*, *bruke*, *skape* og *utforske* hyppig brukt når det gjelder hva elevene skal lære. Den samme «uuttalte» forståelsen finner vi igjen i kompetansemålene etter 10. trinn. Det ene kompetansemålet som bruker verbet, er kompetansemålet som ser ut til å være videreutvikling av det omtalte fra 7. trinn, her også under geografi:

”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- lese, tolke og bruke papirbaserte og digitale kart og kunne bruke målestokk og kartteikn”⁶

⁴ Utdanningsdirektoratet: Læreplan i samfunnsfag: Grunnleggende ferdigheter.

<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=158524&v=4>

⁵ Utdanningsdirektoratet: Læreplan i samfunnsfag: Kompetansemål.

<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=158524&v=5>

⁶ Utdanningsdirektoratet: Læreplan i samfunnsfag: Kompetansemål.

<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=158524&v=5>

Lesing fremstår langt på vei som en forutsetning for at kompetansemålene skal kunne oppnås i samfunnsfaget. Å *kunne lese* fremstår som en omfangsrik ferdighet i formuleringene i de grunnleggende ferdighetene, der ferdigheten som presenteres fremstår sterkt knyttet til 'literacy'-begrepet⁷. Når å *lese* noen ganger presiseres i formuleringene, mens det i andre tilfeller ser ut til å være en innforstått betingelse at lesingen vektlegges, vil et sentral punkt i opplæringen være at fokuset på lesing likevel skal prege opplæringen – men at lesingen i samfunnsfaget skjer på ulike måter.

1.4 Lærebøker i opplæringen

Egil B. Johnsen (m. fl. 1999: 9) definerer lærebøker slik:

”Med lærebøker menes alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, som elevene regelmessig skal bruke.”

Hvistendahl (2006: 94) påpeker at ”jo høyere opp i skoleverket elevene kommer, jo større vekt legges det på selvstendig arbeid med læreboka og med annen faglitteratur”. For at elevene skal kunne oppleve et reelt og nødvendig faglig læringsutbytte av lærebøkene, kreves det at deres lesekompetanse er på et nivå som samsvarer med det nivået kompetansenivået lærebøkene forutsetter hos leserne. Når lærebøkene etter hvert også blir mer krevende og komplekse, forutsetter dette at også elevene kontinuerlig utvikler seg som lesere.

Elevene skal kunne arbeide med lærebøkene selvstendig. Dette krever at elevene skal kunne oppleve læringsutbyttet av lesingen også uten hjelp, ofte hjemme, men dette vil også være nødvendig på skolen. Resultater fra nasjonale prøver viser at elever på 8. trinn har de største utfordringene når det gjelder nettopp å lese (informasjonstette) sakprosattekster (Frønes og Roe 2010: 82). PISA 2000 viste at 35 % av elevene fra språklige minoriteter sannsynligvis ikke ville kunne lese tekster selvstendig for å utvinne kunnskaper og ferdigheter (Hvistendahl og Roe 2004). I PISA 2009 presterte minoritets elever signifikant svakere enn majoritets elever (Roe og Vagle 2010: 76). Prestasjonsgapet mellom minoritets elever og majoritets elever i Norge vises i alle PISA-rapportene i perioden i mellom 2000 og 2009 (Roe og Vagle 2010: 76). Dette tydeliggjør at det arbeidet som skolen gjør med å forståeliggjøre innholdet i

⁷ 'Literacy'-begrepet presenteres nærmere i punkt 2.2.2

tekstene for alle elever, naturlig må utgjøre en stor del av undervisningen. Elevenes behov for å styrke sin kompetanse i å lese slike tekster må inkluderes i denne opplæringen.

Mira Osa Hoel (2009) fremhever i sin masteroppgave at lærebøker kan gi fordeler til majoritetsspråklige elever som minoritetsspråklige elever går glipp av. Hun påpeker alvoret i dette og viser til at:

”formuleringen i opplæringslovens § 1-2 om at ”opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven”, synes dermed ikke å gjelde fullt ut med hensyn til lærebøker, som i sitt innhold og temavalg kan oppfattes som fordelaktige for elever med majoritetsspråklig bakgrunn ” (Hoel 2009: 22-23).

Bruken av lærebøker i undervisningen krever dermed ikke bare at lærere har et fokus på å utvikle elevenes leseforståelse, og deres kunnskaper om strategisk hensiktsmessige metoder å lese fagtekster på. I tillegg vil lærebøkene innhold kunne kreve at lærere arbeider med fagtekstene på bakgrunn av elevers ulike forutsetninger for å kunne forstå, eller relatere seg til tekstenes innhold.

1.5 Beskrivelse av undersøkelsen og utvalg

All emipri i denne undersøkelsen består av:

1. Lesetest som er gjennomført to ganger (pre-test og post-test).
2. Intervju med elevenes lærer som er gjennomført to ganger (pre-intervju og post-intervju).

Elevutvalget bestod opprinnelig av ti elever, som alle kom fra samme klasse. Én elev byttet skole mellom første og andre lesetest, og det endelige utvalget består derfor av ni elever. Det endelige utvalget består av syv jenter og to gutter. Den samme læreren er intervjuet ved begge anledninger.

Jeg har undersøkt elevenes forståelse for en enkelt læreboktekst i to omganger; før og etter at elevene har hatt undervisning i temaet som lærebokteksten handler om. De to lesetestene omtales som pre-test og post-test, men er identiske. Et sentralt punkt har vært å undersøke forståelsen elevene utvikler av en lest tekst, når temaet er ukjent. Det har deretter vært interessant å undersøke om elevenes forståelse for den konkrete teksten er annerledes etter de

har vært gjennom en undervisningsperiode der temaet har vært i fokus. Elevene har ikke lest lærebokteksten fra lesetesten utenom testsituasjonene.

På pre-test leser elevene en tekst som omhandler et ukjent samfunnsfaglig tema, mens de på post-test leser en tekst der temaet har vært i fokus i opplæringen. Andre gang elevene utfører lesetesten, leser de dermed en tekst om et tema de har hatt store muligheter for å utvikle kunnskaper om, og har altså sannsynligvis forkunnskaper om temaet. Anne Golden (2009: 104) beskriver bakgrunnskunnskaper som "(...) det lageret av kunnskap vi har ervervet gjennom det vi har opplevd tidligere". Ivar Bråten (2007:62) fremhever at "forkunnskapenes betydning ligger i at de gir leserne mulighet til å trekke slutninger om og fortolke informasjon som blir presentert i teksten i lys av de kunnskaper de allerede har tilegnet seg om innholdet".

For å belyse en eventuell utvikling hos elevene har selve undervisningsperioden blitt beskrevet av elevenes lærer. Hennes refleksjoner om elevenes eventuelle utvikling er også tema i intervjuene. Intervjuene er gjort i to omganger, før og etter undervisningen. I begge tilfeller har elevene gjennomført henholdsvis pre-test og post-test. Disse intervjuene omtales som pre-intervju og post-intervju.

1.6 Presentasjon av skolen, klassen og opplæringssituasjon

Skolen⁸ som har deltatt i undersøkelsen, er en liten ungdomsskole som ligger nord-øst i Oslo utkant. Skolen har 210 elever fordelt på to parallelle klasser per trinn. Skolen vektlegger et tett samarbeid med ulike aktører i lokalmiljøet og bydelen, og er opptatt av å tenke helhetlig om barn og unges hverdag og utvikling. Andelen elever som har minoritetsspråklig bakgrunn, er relativt høy, med 55 % prosent⁹ av elevmassen. Til sammenligning var 9,2 % av Oslos befolkning i alderen 6-15 år innvandrere, mens 25 % av befolkningen i den samme aldersgruppen er norskfødte med innvandrerforeldre¹⁰. Andelen elever med minoritetsspråklig bakgrunn på denne skolen, er dermed noe høyere enn den er for Oslos hele befolkning.

Blant elevene som deltok i leseforståelsestesten oppga 6 av de totalt 9 elevene å i tillegg til norsk, også bruke et annet språk hjemme.

⁸ Informasjonen baseres til dels på opplysninger fra skolens egen hjemmeside

⁹ Data fra skoleåret 2011/2012

¹⁰ Data fra Rita Hvistendahls forelesning i PPU 22.02.12, på bakgrunn av tall fra SSB

Klassen bestod av 14 jenter og 11 gutter som gikk sitt første år på ungdomsskolen. En stor del av elevene i klassen har gått på en barneskole som ligger like ved denne ungdomsskolen. I klassen¹¹ totalt er 5 elever selv innvandrere, mens 9 elever har foreldre som er innvandrere. 7 av klassens elever følger individuell opplæringsplan (IOP). 6 av disse er gutter. Ingen av elevene som deltok i lesetesten, er blant elevene som har IOP.

Etter at utvalget hadde gjennomført pre-test, startet elevene på et nytt tema i samfunnsfag. Frem til dette tidspunktet hadde samfunnsfagstimene bestått av samfunnsfagopplæring, men nå startet klassen på historie. Elevene hadde med andre ord aldri tidligere hatt historieundervisning på ungdomsskolen. Temaet for opplæringen var den franske revolusjonen. Det kan være verdt å nevne at temaet revolusjon i høy grad var til stede i norske nyheter og i verdensbildet generelt både før og under denne perioden. Dette gjorde at begrepet umiddelbart også fikk betydning knyttet til pågående hendelser. Kompetansemålet for perioden var at elevene skulle ”drøfte idear og krefter som førte til den amerikanske fridomskampen og den franske revolusjonen, og følgjer som dette fekk for den demokratiske utviklinga i Noreg”¹²

1.7 Disposisjon av oppgaven

I kapittel 2 vil jeg presentere teorigrunnlaget for avhandlingen. Kapittel 3 omhandler det metodiske grunnlaget, og presenterer forskningsdesignet mitt. I kapittel 4 vil jeg redegjøre for resultatene av studiens undersøkelser og intervjuer. I kapittel 5 drøftes resultatene relatert til forskningsspørsmål og problemstilling.

¹¹ Informasjon om elevene i klassen kommer fra elevenes lærer.

¹² Utdanningsdirektoratet. Læreplanen i samfunnsfag. Kompetansemål etter 10. trinn <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=158524&v=5>).

2 Teori

2.1 Hva vil det si å lese?

Faglitteraturens teoretiske tilnærminger er ulike til lesing som ferdighet. Mens sosiokulturell teori om lesing vektlegger lesingens sosiale aspekt, fremhever kognitiv teori lesing som en indre, individuell ferdighet. Utviklingsorienterte teorier om lesing fokuserer gjerne på de ulike fasene som karakteriserer en leser i utvikling. Grenene er likevel ikke direkte motsetninger, og kan heller betraktes som tilnærminger som først og fremst vektlegger ulike aspekter ved lesing (Kulbrandstad 2003: 47).

2.1.1 Sosiokulturell lese-teori

Sosiokulturelle lese-teoretikere fokuserer på menneskers bruk av lesing i ulike situasjoner og til ulike formål, og trekker kulturelle og sosiale vilkår frem som viktige faktorer og forutsetninger for å forstå leseprosesser. De er opptatt av å betrakte lesing som noe som i autentiske situasjoner alltid er en meningssøkende aktivitet, og er f.eks. mindre opptatt av avkodingsmekanismer og forståelsessøking som adskilte begreper (Kulbrandstad 2003: 34). Lesing oppfattes ikke som ett fenomen. Derimot kan lesing være en rekke hendelser, som alle kan ha ulike formål, involvere ulike aktører og kan skje i kontekster av ulik art. Sosiokulturelle teoretikere fremhever at lesing som aktivitet både handler om å være sammen med seg selv og andre, og at den må forstås som en sosial aktivitet (Kulbrandstad 2003: 16).

2.1.2 Kognitiv lese-teori

Kognitiv lese-teori forklarer lesing som delt inn i to, tradisjonelt betraktet, nokså selvstendige delprosesser; avkoding og forståelse. Lise Iversen Kulbrandstad fremhever delprosessenes nærhet på denne måten: "Avkoding av enkeltord og forståelse av de samme ordene er prosesser som skjer delvis samtidig (...) Hensikten med avkodingen av ordet er jo å få tak i betydningen" (Kulbrandstad 2003: 21). Prosessene som foregår under arbeidet med avkoding og forståelse vil for uerfarne lesere være kontrollerte krefter som krever kognitivt fokus. Et moment som gjør at det kan bli lettere å konsentrere seg om forståelsen til fordel for avkodingen for erfarne lesere, er at avkodingen etter hvert blir automatisert, noe som gjør at forståelsesprosessene kan vies større oppmerksomhet (Kulbrandstad 2003: 28).

2.1.3 Kognitiv teori: Nivåer i teksten

Tekster elever i ungdomsskolen leser, inneholder ofte ny informasjon. Enkeltord eller begreper i tekstene kan være utfordrende for forståelsen av den helhetlige teksten. Hva som skjer når lesere konsentrerer seg om tekster der enkeltord og setninger settes sammen til betydningsfulle enheter, har opptatt kognitive lese-teoretikere. To forklaringsmodeller har særlig vært i fokus, *nedenfra-opp-modellen* og *ovenfra-ned-modellen*. I dag er det enkelte fokuset på disse to modellene hovedsakelig lagt bort, mot et større fokus på at lesing inkluderer elementer fra begge modellene. En presentasjon av de to modellene vil likevel kunne klargjøre noe av det kognitiv lese-teori legger til grunn for å forstå lesing og forståelsesdanning av tekster.

Nedenfra-opp-modellen som særlig var aktuell i 1970-årene, fremhevet at leseren leste ord og bokstaver sekvensielt, og at all informasjon kom fra de lavere nivåer i teksten. Motargumenter om at leseres syntaktiske, morfologiske og kontekstuelle kunnskap er med på å gi viktige signaler til leseren om hvilke ord som passer inn i en tekst eller ikke, gjorde at lesingens prosesser likevel må inkludere høyere nivåer i teksten som betydningsfulle (Kulbrandstad 2003: 26). Et fokus på høyere nivåer i teksten inkluderer forventninger som teksten gir leseren, på grunnlag av de ovenfor nevnte signalene. Ovenfra-ned-modellene forutsetter at leserens møte med teksten baseres på dette. Leserens evne til å utforme hypoteser eller forestillinger angående hva teksten inneholder på grunnlag av tekstens høyere nivåer, ses her som essensielt for muligheten til å lese effektivt. Ovenfra-ned teoretikeren Goodman (1982, omtalt i Kulbrandstad 2003: 26-27) trekker frem at det ikke er nøyaktighet som skiller gode lesere fra mindre gode lesere, men at leserne "(...) blir gode fordi de blir bedre til å lage presise hypoteser om hva de skal lese, etter hvert som de blir eldre". Også denne tilnærmingen fremstår i dag for ensidig, ettersom lavere nivåer i teksten og detaljert bearbeiding av disse også vies stor oppmerksomhet av lesere. En interaktiv modell ivaretar momenter fra begge tilnærmingene, og anerkjenner at både prosesser av lavere og høyere nivåer i teksten spiller en stor rolle for lesere: "Leseprosessen skjer ikke ved at vi utnytter ett og ett nivå i et hierarki, men ved at alle de ulike faktorene arbeider sammen og samtidig om å skape den mest sannsynlige tolkningen av det vi leser" (Kulbrandstad 2003: 27).

Stanovich (1980, omtalt i Kulbrandstad 2003: 27) hevdet at leseren kombinerer de ulike nivåene i teksten på en fleksibel måte – dersom leseren opplever utfordringer i teksten ved å

fokusere på ett (lavt) nivå, vil hun kunne støtte seg på informasjonen de andre (høyere) nivåene tilførte. Han mente at dette kan ”forklare undersøkelser som har vist at svake lesere bruker konteksten mer enn gode lesere. Det gjør de for å kompensere for sine dårlige ferdigheter i å lese ord nøyaktig ved hjelp av de lavere språklige nivåene” (Stanovich 1980, omtalt i Kulbrandstad 2003: 27). Dermed vil dette være med på å understreke nødvendigheten av å lære lesere strategier som inkluderer å arbeide med tekstens helhet. Dette vil være ferdigheter som kan gjøre det lettere for leseren å effektivt bruke flere av de signalene tekstens nivåer består av.

2.1.4 Utviklingsorientert lese teori

Etter LK 06 der lesing ble inkludert som en av de grunnleggende ferdighetene,¹³ er dette en ferdighet og kompetanse som skal være i fokus gjennom hele skolegangen og i alle fag. Dette kan oppfattes som en anerkjennelse av at lesing som ferdighet er noe som til stadighet utvikles, en oppfatning utviklingsorienterte teoretikere legger til grunn. Skolens bruk av lærebøker endrer seg dessuten etter hvert som elevene når høyere trinn, og tekstbruk og lesing blir etter hvert fremtredende. Dette gir grunn til å anta at en forutsetning er at elevens muligheter for å mestre overgangene henger sammen med deres aldersmessige utvikling, og en utviklingsorientert tilnærming synes å gjøre seg gjeldende.

Utviklingsorienterte teorier kan ofte ta form som *stadiemodeller*, der barn og ungdoms alder forutsetter deres leseutvikling (Kulbrandstad 2003: 45). Jean Chall (1979, omtalt i Kulbrandstad 2003: 45) presenterte i sin stadiemodell en periode for barn mellom 9-14 år. Denne har navnet ”lese for å lære nytt”, og fokuset på akkurat dette i denne aldersgruppen er gjennomgående i utviklingsorientert lese teori. Samtidig har trinnvise utviklingsmodeller møtt kritikk, da de kan gi bilder av leseutviklingen som lite dynamisk eller uflexibel. Kritikken imøtekommes av teoretikerne, som påpeker at utviklingen er dynamisk, og at leseren kan bevege seg mellom stadier. Kulbrandstad (2003: 45) sier at ”for mange framstår det som riktigere å beskrive utviklingen som en flo-og-fjære-bevegelse (Chall m.fl 1990)”, og vektlegger at det kan være mer fruktbart å vurdere utviklingsmodellene på denne måten.

¹³ Utdanningsdirektoratet, grunnleggende ferdigheter:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=2>

Automatisering av avkodingsferdighetene regnes det med at skjer i 11-årsalderen (Kulbrandstad 2003: 46), og utviklingen av denne ferdigheten vil dermed skje innenfor Challs' «lese for å lære nytt»-stadie. Dette er et tidspunkt der elevene blir utfordret i forhold til lesing, i form av endrede eller nye lesesituasjoner. En utvidet bruk av tekster i undervisningssammenhenger vil kunne kreve at eleven arbeider selvstendig, og at lesingen har en funksjon – som en vei til kunnskap. Med en automatisert ordavkodning vil elevens muligheter til å beherske lesing økes, noe som gjør at forståelse av teksten kan stå i fokus. Med utgangspunkt i utviklingsorientert lese teori vil det dermed være grunnlag for å hevde at elever i denne aldersgruppen vil kunne utvikle sin lesing på en måte som gjør at de vil kunne mestre nye lese måter.

2.2 Lese- og begrepsforståelse

Å forstå det en leser er en forutsetning for at lesing kan være en verdifull aktivitet, uavhengig av hva eller hvorfor man leser. I skolen vil elevers læringspotensiale ved leseaktiviteter ofte være i fokus. Å *lese for å lære* blir en stadig større del av skolehverdagen etter hvert som elevene når høyere årstrinn, og leseforståelsen kan dermed få enda større relevans og betydning for den enkelte elev. Det blir nødvendig å granske innholdet i begrepet leseforståelse – kun ved å kjenne til hva denne forståelsen av lesing faktisk innebærer, er det at arbeidet med å utvikle gode lesere kan gjøres på en meningsfull måte. Videre blir ord- og begrepsforståelse viktig for at teksters innhold blir begripelige og nyttige for elever. Kamil Øzerk sier at ”Læring av lærestoff innenfor et emne eller et tema og innlæring av de ordene og begrepene som er sentralt i lærestoffet, kan ikke skilles” (Øzerk 2010: 82). Ord- og begrepsforståelse blir derfor essensielle begreper når det handler om leseforståelse.

2.2.1 Hva er leseforståelse?

Ivar Bråten (2007: 11) bruker følgende definisjon for leseforståelse: ”Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med en skrevet tekst”. Definisjonen viser at begrepet hviler på en betingelse om et samspill mellom selve teksten og leserens mentale aktiviteter i møtet med denne. *Utvinne* og *skape mening* er her nøkkelprosesser, og representerer to ulike deler av forståelsesprosessen. Det som teksten består av er bokstavelig og konstant, og er noe som leseren må hente ut fra teksten.

Meningsskapingen av teksten kan derimot være individuell og skje i leserens egne tanker eller i samtale med andre. Dette handler om å ”(...) trekke slutninger som går utover tekstens bokstavelige mening” (Bråten 2007:45). Å mestre begge disse prosessene er nødvendig for at en forståelse av en lest tekst kan oppstå.

2.2.2 Leseforståelse og ”reading literacy”

Bråten sin definisjon av leseforståelse er snevrere enn det som ligger i ”reading literacy”.

Reading literacy er et sentralt begrep i forbindelse med leseferdigheter som har fått et stort nedslagsfelt og oppmerksomhet de siste år. OECD (2007: 23) forteller at ”reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s knowledge and potential, and to participate in society”. Roe (2008: 34) som i dette tilfellet oversetter literacy til tekstkompetanse, omtaler Barton og Hamiltons (1998: 7) definisjon av begrepet: ”tekstkompetanse er sammensatt av mange forskjellige kulturelle praksiser som er påvirket av sosiale, politiske, historiske, materielle og ideologiske faktorer. De knytter begrepet til generelle kunnskaper om sosial praksis i nærmiljøet (...)”. Begrepet favner stort, og knyttes til både lesekompetanse, tekstkompetanse (Roe 2008:22,34) og leseforståelse (Bråten 2007: 11). Reading literacy kan dermed sies å speile en svært bred kompetanse når det gjelder skrive- og leseferdigheter og tekstkunnskap. Bråten (2007) peker derimot på at hans forståelse/bruk av begrepet leseforståelse ikke kan sidestilles med reading literacy, og avgrenser det i stedet til å handle om å ”å finne og skape mening med utgangspunkt i det skrevne ord” (Bråten 2007: 12). I videre behandling av leseforståelse vil også jeg legge til grunn denne noe snevrere betydningen, ettersom studiens fokusområde på leseforståelse av læreboktekster er relativt smalt. Det sentrale i denne fremstillingen blir dermed oppfattelsen av leseforståelse som noe som krever to momenter: den uavhengige teksten som har et konstant uttrykk, og leseren som selv skaper mening og forstår. Roe (2008: 24) betegner disse prosessene som ”et kontinuerlig samspill mellom leseren og teksten”.

Mulighetene for å oppnå en forståelse kan være person- eller situasjonsavhengig.

”Konsentrasjon, oppmerksomhet og hukommelse” (Roe 2008: 24) trekkes frem som tre kognitive prosesser som spiller en avgjørende rolle i lesingen: ”Konsentrasjon og oppmerksomhet er nødvendig for å kunne følge med på innholdet og holde tråden under lesingen. (...) Hukommelse er nært knyttet til konsentrasjon, og er i tillegg nødvendig for å få

sammenheng i teksten”. (Roe 2008: 24). Blant annet disse faktorene gjør at vi kan snakke om ulike grader av leseforståelse, og at forståelsen av en tekst kan oppleves individuelt.

2.2.3 Ord- og begrepsforståelse

En naturlig oppfattelse av å lese en tekst der mange ord ikke er forståelige, eller til og med bare ”uvante”, er at forståelsen av det leste blir mindre. Anne Golden (2009: 113) påpeker at ”i hvor stor grad forståelse av enkeltord og uttrykk medvirker til forståelse av en tekst, er ikke kjent. Men det sier seg selv at det finnes en grense for hvor mange ukjente ord en tekst kan inneholde og fortsatt være forståelig på en slik måte at en kan gjengi innholdet i teksten.” Det kan se ut til at ordforrådet ikke bare spiller en viktig rolle, men den største:

”Flere forskere (bl.a Oakhill og Garnham 1988, Urquhart og Weir 1998) trekker fram størrelsen på leserens ordforråd som den ene faktoren som skiller seg ut i ulike leseforståelsesundersøkelser. Ellers har man ikke klart å peke på andre enkeltfaktorer som gjør en tekst lett eller vanskelig å forstå. Dette viser ulike studier av leseforståelse på morsmålet” (Golden 2009: 114).

Vi ser dermed at dette ikke bare gjelder lesere som leser tekst på et andrespråk, selv om den negative effekten av ordforrådsfaktoren vil bli enda sterkere for denne gruppen (Golden 2009: 114).

Golden (2009: 70) beskriver kunnskapen et voksent menneske har om et ord som ”en slags optimal kunnskap” som det er hensiktsmessig å dele inn i ulike kategorier. Kategoriene består av den *semantiske* kunnskapen om ordet, altså hvorvidt en har kunnskap om ordets betydninger i alle kontekster og om en ”(...) kjenner til de forbindelsene som er knyttet mellom ordet og andre ord i språket” (Golden 2009: 71). Videre kreves *syntaktisk* kunnskap om ordet, altså at en som kan et ord, også kjenner til de syntaktiske funksjonene ordet kan ha, eller vanligvis har. Den *pragmatiske* kunnskapen om ordet handler bl.a. om kunnskapen om den sammenheng en ord vanligvis opptrer i, og kunnskaper om ordets tilhøring eller bruk i språket. Den fjerde kategorien for ordkunnskap omhandler kunnskap om det *formelle* aspektet ved et ord, noe en har dersom man har ”(...) kjennskap til ordets form, det vil si hvordan det uttales, og hvordan det lyder” (Golden 2009: 70-71). Til tross for disse ulike elementene, påpekes det likevel at kategoriene i praksis ikke kan oppfattes som atskilte eller uavhengige størrelser, ettersom de ”(...) glir over og er sammenvevd i hverandre” (Golden 2009: 70). Å kategorisere kunnskap som det er mulig å ha om ord på denne måten, synliggjør likevel at det er fullt mulig å ha kunnskaper om et ord, men samtidig ikke mestre bruk av det i alle

sammenhenger. Bråten (2007) fremhever også betydningen av ordforrådet for å forstå det leste, men legger til: ”i tillegg til et aldersadekvat ordforråd, forutsetter god forståelse av det leste at elevene har visse grammatiske kunnskaper” (Bråten 2007: 54). I denne studiens lesetest er det derfor bl.a. fokusert på å avdekke utfordringer når det gjelder semantisk, syntaktisk og morfologisk kunnskap om ord og begreper i fagtekster.

2.2.4 Elevens bevissthet som betydningsfullt for (varig) forståelse

Bevissthet rundt måten man trekker slutninger på, og hvordan man forstår årsaksforhold, kan være viktig når selve læringen skjer. Kirsten Haastrup (1985, omtalt i Golden 2009: 147) trekker frem innlærers egen bevissthet i lærings- og forståelsesprosessen som noe som i stor grad kan være med på å bidra til varig læring. I de siste år ser dette ut til å ha blitt et svært akseptert syn, da det å oppøve/lære læringsstrategier og metakognisjon vektlegges i skolen. Haastrup (1985) hevder dessuten at ”ord som er lært gjennom inferenser (det vil si gjennom å trekke slutninger) og tilbakemelding, er lært bedre enn ord som er lært gjennom presentasjon og formell praktisering” (Haastrup 1985, sitert i Golden 2009: 147). Golden (2009: 147) påpeker at dette ”(...) betyr at tekster som inneholder klare signaler om hva ordet betyr – og dermed er lette å forstå – ikke nødvendigvis fører til den beste ordlæringen, snarere tvert i mot”. Det fremheves videre at en del av forklaringen naturligvis ligger i tidsbruk – eleven vil bruke lenger tid på ordet når hun selv studerer innholdet i det, enn når hun får det presentert. Likevel ser vi at en måte å gjøre slutninger på som krever mer enn automatisert slutningstaking eller tolking (jmf. Kintsch 1998¹⁴) kan være en måte å øke sannsynligheten for at innlæringen av ord og begreper fører til varige minner hos eleven. Golden (2009) påpeker at et ord må forstås for å læres – dersom eleven bevisst har forstått ordet gjennom inferenser, setter det et varig spor.

2.2.5 Ordforståelsens og ordforrådets betydning

“Språkkunnskap og ordforståelse er svært avgjørende for leseforståelsen. Skjønner vi ikke hva et ord eller et begrep betyr, kan hele forståelsen bryte sammen, og jo flere ord og begreper vi ikke skjønner, jo verre blir det. God språkkunnskap virker generelt fremmende på leseforståelsen” (Roe 2008: 56).

¹⁴ Omtales i punkt 2.2.7

En forklaring på hvorfor det å lese tekster som inneholder ukjente eller uforståelige ord, bidrar så negativt til tekstforståelsen, kan inkludere ordavkoding og leseflyt. Bråten (2007: 47) fremhever at dersom en elev opplever problemer med ordavkoding og leseflyt, kan det føre til at hun må styre sin oppmerksomhet mot disse utfordringene, i stedet for å arbeide med å forstå selve innholdet i teksten. Også Golden (2009) synliggjør denne utfordringen som det vil kunne være å lese en tekst med store mengder ukjente ord: "(...) lese langt langsommere fordi selve lesingen av alle ordene som forekommer, ikke er like automatiserte. Mange av ordene tar tid å kjenne igjen. Automatiseringen skjer når vi har fått lagret et indre abstrakt bilde av hvert ords stavemåte sammen med ordet" (Golden 2009: 112). Den sterke forbindelsen mellom ordavkodingsferdigheter og leseforståelse er sterkest i elevens tidligere skoleår, mens ordforrådet spiller en større rolle senere (Bråten 2007: 47). Tekster som inneholder et stort antall uforståelige eller ukjente ord, vil dermed skape forstyrrelser i leserens kognitive arbeid med å sette tekstens ulike momenter sammen til et helhetlig og meningsfylt innhold.

Rita Hvistendahl fremhever at mange av de utfordringene som elever med minoritetsspråklig bakgrunn opplever med tanke på ordlæring, skjer i fag "(...) der det å lære fag betyr å lære nye ord" (Hvistendahl 2006: 105). En stor del av forskningen som omhandler ordforråd i forhold til lese- og tekstforståelse har et fokus på elever med minoritetsspråklig bakgrunn, som naturligvis opplever utfordringer ved dette i den største graden i norske klasserom. Likevel er det i fag som samfunnsfag – et fag der læring om begreper og forståelse av disse står sentralt – slik at denne innlæringen i mange tilfeller skjer på et fagspråk som både majoritets- og minoritetsspråklige elever kan ha varierende kjennskaper til, til tross for at de ellers vil kunne beherske undervisningsspråket på en god måte. Hvistendahl (2006: 105) viser til at "Anne Golden (2005: 106) påpeker at ordforrådet i fagtekster er langt mer spesifikt enn forventet. Det gjelder også ord som lærerne i faget ikke regner som fagord". Det er med andre ord grunn til å kunne forvente at det språket som føres i lærebøker, ikke bare har en større grad av ren faglig terminologi, men at de dessuten fører et språk som kan stille relativt høye krav til leserens ordforråd.

2.2.6 Bakgrunnskunnskap og kognitive skjemas betydning for leseforståelse

”Gode lesere trekker ikke slutninger på måfå”, sier Bråten (2007: 62). ”I nesten alle tilfeller bygger de slutningene gode lesere trekker, på deres forkunnskaper om tekstens innhold og tema.” Det er tydelig at forkunnskaper – også kalt bakgrunnskunnskap – spiller en betydningsfull rolle når det gjelder leseforståelse. Viktige erfaringer kan være et tema leseren kjenner igjen, et ord hun forbinder med andre ord eller et spesielt tema, en tekstsjanger hun har lært seg å vite hva hun kan forvente av – alt dette fordi hun har lagret minner om det aktuelle tilfellet i sitt langtidsminne. Bråten (2007: 62) sammenfatter den enorme betydningen av å ha, og å gjøre bruk av forkunnskaper på denne måten:

”Forkunnskapenes betydning for leseforståelsen ligger i at de gir leserne mulighet til å trekke slutninger om og fortolke informasjon som blir presentert i teksten i lys av de kunnskapene de allerede har tilegnet seg om innholdet. Gode lesere trekker slutninger som gjør det lettere å forstå hovedideene i det de leser. Dette er mulig fordi de bruker informasjon i teksten og til å fylle ut huller og skape tekstsammenheng der hvor sammenhengen i teksten er dårlig. For eksempel trekker gode lesere gjerne slutninger om årsakssammenhenger som ikke er direkte uttrykt i teksten, men som det er mulig å slutte seg til dersom de relaterer informasjon i teksten til forkunnskapene sine.”

Golden (2009: 104) definerer bakgrunnskunnskap som ”(...) det lageret av kunnskap vi har ervervet gjennom det vi har opplevd tidligere”. Slik kunnskap kan også kalles leksikonkunnskap, noe som henspiller på at denne typen kunnskap ofte handler om hva vi vet om ordet eller temaet utover den umiddelbare betydningen (Golden 2009: 106).

Bakgrunnskunnskap har vist seg å ha enorm stor betydning når det gjelder potensialet for at en person kan lære (mer) om et forholdsvis nytt tema. Samuelstuen og Bråten (2005, omtalt i Bråten 2007:61) hevder at det antageligvis ikke er en annen enkeltfaktor med ”(...) så stor betydning for hva personer forstår og husker av det de leser, som de forkunnskapene de bringer med seg til teksten”. Det hevdes at en dyp forståelse av en lest tekst kun kan oppnås dersom den informasjonen som er hentet fra teksten ”smelter sammen” med den kunnskapen eller viten som eleven hadde om innholdet før han eller hun leste den (Bråten 2007: 61).

Det vektlegges at kunnskapen om et tema er *strukturert* for at den skal kunne nyttiggjøre som bakgrunnskunnskap på en effektiv måte. Kognitive skjema, eller «kompliserte hukommelsesmønstre» (Roe 2008: 32) spiller en viktig rolle i den sammenhengen. Roe (2008: 32-33) forteller at et kognitivt skjema

”(...) fungerer som en slags mental referanseramme som skaper orden og oversikt når vi tolker en situasjon eller innholdet i en tekst. (...) Når vi leser, vil de kunne hentes fram fra langtidsminnet og være med på aktivisere den kunnskapen vi har fra før og dermed skape sammenheng i teksten”.

Bråten (2007: 30) omtaler dem metaforisk som ”knagger” i hukommelsen, og sier at skjemaene er med på knytte de ulike ”knaggene” til hverandre, på nye måter. Skjemaene er dermed dynamiske og vil kunne både endres, revideres eller utvides til å romme mer enn det de opprinnelig inneholdt. Skjemaene forteller oss fremfor alt hva det er vi kan forvente, og jobber aktivt for å gjøre de inntrykk vi opplever mer forståelige gjennom å organisere, sortere og knytte sammen informasjon. Golden (2009: 104) beskriver skjemaers forbindelser med hverandre som grupper med tilhørighet til ulike domener. Dersom struktureringen av disse domenene er organisert slik at de fungerer som et samlet ”nettverk av kunnskap”, vil ny informasjon lettere kunne plasseres korrekt i kunnskapsnettverket. Av tidligere erfaring har vi kanskje lært at ikke alt det som står i en tekst, er like sentralt for forståelsen. Da er det nettopp de kognitive skjemaene som er med på å styre oppmerksomheten vår mot den informasjonen i teksten som er viktig (Bråten 2007: 30). På denne måten ser vi at det å ha velutviklede kognitive skjema kan ha stor betydning, eller være en forutsetning for å klare å håndtere en tekst som inneholder tett informasjon av ulik betydning for innholdet i teksten.

2.2.7 Fortolkningens betydning for leseforståelse

Bakgrunnskunnskaper spiller ikke bare en viktig rolle for leseforståelsen på grunnlag av forståelse av enkeltelementer. Den er også viktig for å finne fram til betydningen eller forståelsen for hva det er teksten faktisk forsøker å formidle. Ofte krever dette at leseren parallelt som hun leser, foretar slutninger om det leste – rett og slett fortolker tekstinnholdet. Roe (2008: 37) forteller at:

”Det som skjer i hjernen når vi leser, foregår raskt og kan beskrives som et samspill mellom langtidsminnet, der kunnskap og bilder er lagret, og korttidsminnet, som benyttes under lesingen. (...) Langtidsminnet er mye mer innholdsrikt enn korttidsminnet, som er relativt begrenset, men det er bare gjennom et samspill mellom de to at forståelse er mulig”.

Det er med andre ord en avgjørende faktor at leseren er i stand til å ha kontakt med både de aktive delene av hukommelsen (korttidshukommelsen) og med hukommelsens lagringsplass (langtidshukommelsen) for å tolke ny informasjon på bakgrunn av allerede kjent informasjon, men også for å overføre nye inntrykk til varige minner.

Walter Kintsch (1998, omtalt i Roe 2008: 36-38) deler de slutningene vi gjør under lesing inn i fire ulike kategorier. De to første kategoriene er kategorier som omhandler slutninger som trekkes på grunnlag av bakgrunnskunnskaper eller tidligere erfaringer vi har med emnet, og slutningene trekkes her automatisk. I den første kategorien vil slutningene trekkes på grunnlag av kunnskap vi har om emnet vi leser om. Neste kategori krever at vi selv produserer nye bilder av det som skjer i teksten – bildene trenger ikke være hos oss i utgangspunktet, men vi vil basert på tekstens utvikling automatisk forestille oss det som skjer. I den tredje slutningskategorien trekkes slutningene ikke automatisk. Slutninger av denne typen innebærer ofte at vi forsøker å gjøre rede for årsakssammenhenger som ikke er eksplisitt uttrykt. Et eksempel på dette kan være: ”Ingunn kjente at det rumlet i magen. Hun reiste seg fra stolen og gikk mot kantinen.” For å gi mening til innholdet i teksten er det i dette tilfellet nødvendig å søke i langtidshukommelsen etter lignende erfaringer. Roe (2008: 37) påpeker at tekster med slike utsagn ofte kan gjøres enklere dersom forfatteren eksplisitt uttrykker forbindelsen gjennom bindeord, slik at det blir tydelig at leseren skal forsøke å søke etter årsakssammenhengen. Om leseren ikke klarer å fange opp forbindelsen mellom de to setningene, kan hun gå glipp av en viktig forståelse av innholdet. Den siste kategoritypen for slutningstaking, baserer seg derimot ikke som de tre andre på kunnskap vi allerede har i langtidsmminnet eller på ny informasjon fra teksten. Slutningstakingen og tolkningen krever her en bevisst refleksjon og løsningssøkende aktivitet hos den lesende, for at hun på denne måten skal klare å ”oppdage” nye tanker eller løsninger, for å gjøre teksten begripelig. På bakgrunn av Haastrup (1985, omtalt i Golden 2009) sin vektlegging av elevens bevisste undersøkelse av betydningsinnhold, vil en antagelse være at det er de to siste kategoriene for slutningstaking som fører til en dyp forståelse og læring.

2.3 Strategisk læring

Andreassen, Bråten og Weinstein (2006) presenterer en modell for strategisk læring, “(...) i samsvar med teori og forskning presentert av toneangivende pedagogiske psykologer på dette området” (Andreassen, Bråten og Weinstein 2006: 28). Modellen består av fire hovedkomponenter:

1. Kunnskaps- og ferdighetskomponent
2. Motivasjonskomponent

3. Selvreguleringskomponent, og

4. Den konteksten som læringen foregår i (Andreassen, Bråten og Weinstein 2006: 28).

Det betones at de ulike komponentene ikke må betraktes hver for seg, men at “det er (...) interaksjonen mellom komponentene som resulterer i effektiv og kvalitativt god læring” (Andreassen, Bråten og Weinstein 2006: 30). Jeg vil her presentere de fire komponentene, men særlig konsentrere meg om første komponent, som vil være av stor betydning for elever som leser for å lære.

2.3.1 Kunnskaper og ferdigheter

Til tross for at modellen har et fokus på læring generelt, vil komponentene være avgjørende for om eleven lykkes med den spesifikke oppgaven der er å forstå en tekst. Kunnskaps- og ferdighetskomponenten presenterer fem ulike kunnskaper eller ferdigheter som elever og studenter “må være i besittelse av dersom de skal oppnå ekspertise på læringens område” (Andreassen, Bråten og Weinstein 2006: 31). Disse fem inkluderer ulike kunnskaper eleven bør ha om seg selv, og sin måte å lære på.

Den første kategorien er “kunnskap om seg selv som lærende person” (Andreassen, Bråten og Weinstein 2006: 31). Denne innsikten om egen person betegnes som et “(...) viktig ledd i utviklingen av metakognitiv bevissthet og evnen til å tenke strategisk i læringssituasjoner” (Andreassen, Bråten og Weinstein 2006: 31). For å utvikle denne innsikten bør eleven undersøke sine egne styrker og svakheter, slik at hun kan bruke læringsstrategier hensiktsmessig i forhold til disse. Kun ved å ha denne kunnskapen om sin egen læring, vil det være mulig å ta i bruk strategier som fungerer effektivt for den enkelte elev.

Den neste kategorien er kunnskap om faglige oppgaver. Kategorien “(...) viser til forståelse av hva som kreves for å mestre gjennomføringen av bestemte faglige oppgaver” (Andreassen, Bråten og Weinstein 2006:32). Herunder gjelder relativt konkret kunnskap om faglige oppgaver. Det er f.eks. avgjørende at eleven har kunnskaper om forskjeller på å drøfte og å redegjøre, dersom hun skal lykkes med oppgaven som etterspør en av delene.

Den tredje kategorien omhandler elevens kunnskaper om strategiene hun kan ta i bruk. “Strategisk læring innebærer at elever og studenter har tilgang til en rekke ulike strategier, slik at de kan velge strategier som hjelper dem å nå ulike læringsmål, og slik at de har alternative

tilnærminger i bakhånd hvis problemer oppstår under arbeidet med en gitt oppgave” (Andreassen, Bråten og Weinstein 2006: 32). Læringsstrategier er nært knyttet til lesestrategier, særlig når eleven ikke bare skal forstå en tekst, men der målet er at eleven også skal trekke ut kunnskap og lære av den. Læringsstrategier som innebærer repetisjon og gjentakelse av stoffet (når det gjelder lesing vil stoffet være teksten), er strategier som kanskje er de mest opplagte for eleven å vende seg mot. Å reformulere kunnskapen fra teksten med egne ord eller å forsøke å sammenfatte innholdet, betegnes som mer komplekst (Andreassen, Bråten og Weinstein 2006: 32-33). Eleven som har vansker når hun leser informasjonstette tekster kan bruke organisasjonsstrategier for å gjøre innholdet mer oversiktlig. Eleven vil på denne måten behøve å reflektere over informasjonen i teksten, og kan organisere denne etter f.eks. hierarkiske forhold som hovedinformasjon/hovedtema og mindre viktig informasjon/undertema. Elaboreringsstrategier krever at eleven belyser fagstoffets/tekstens innhold med kunnskap utover den som finnes i teksten. Å utdype innholdet, søke etter ny informasjon som man ser i lys av det en lærer, kan føre til at man lettere husker og forstår informasjonen som meningsfull (Andreassen, Bråten og Weinstein 2006: 33). Kunnskap om overvåkningsstrategier krever at eleven har kunnskaper om og kontroll over sin egen forståelse. Denne strategien knyttes dessuten til elevens kontrollering av om de strategiske valg som er gjort under arbeidet, har vært hensiktsmessige (Andreassen, Bråten og Weinstein 2006: 33). Ved å ta i bruk overvåkningsstrategier kan det oppdages at det er nødvendig å gå tilbake i arbeidet, og eventuelt forsøke å bruke andre strategier under læringen/lesingen.

Bakgrunnskunnskap er den fjerde kategorien av kunnskap. Eksisterende kunnskap om et emne hjelper til med å organisere ny informasjon på grunnlag av tidligere, og kan gjøre det lettere å reflektere over et emne. Bakgrunnsinformasjonen fremheves som en svært sentral enkeltfaktor når det gjelder forutsetninger for læring og forståelse, men bakgrunnskunnskaper om et emne er likevel ikke nok i seg selv. Eleven må vite hvordan hun hensiktsmessig kan bruke sin tidligere kunnskap for lettere å forstå ny. Det påpekes at elevens bakgrunnskunnskap må relateres til og interagere med de andre komponentene og elementene i modellen, for å være betydningsfull (Andreassen, Bråten og Weinstein 2006: 35).

Den femte kategorien som omhandler elevens kunnskaper og ferdigheter, fokuserer på konteksten. Denne kunnskapskategorien omhandler noen av de samme elementene som kontekstskomponenten og fokuserer dermed på nødvendigheten av elevens kunnskaper om lærers forventninger og/eller oppfatninger. Også hva som vektlegges når eleven evalueres, og hvilken betydning evalueringen vil ha for eleven, er sentral kunnskap for å kunne velge gode

strategier. I en lesesituasjon vil det være en viktig forutsetning for eleven å ha kunnskaper om hva som er det konkrete målet med lesingen.

2.3.2 Motivasjon

Elevens motivasjon er avgjørende, ettersom hennes evne til å lykkes med strategibruk ikke kun kan forutsette kunnskaper om strategiene, men også en vilje til å bruke disse. Å sette seg mål og å bruke disse målene aktivt som styringsverktøy, kan fremme motivasjonen for læring. Forventninger til egen mestring, knyttes også til denne komponenten:

“Forventning om mestring angår i hvilken grad personer tror de kan gjøre det som skal til for å løse en bestemt oppgave (Bandura 1997) (...) det påvirker blant annet om man velger å gi seg i kast med en oppgave, hvor mye innsats man investerer og hvor utholdende man er dersom hindringer og vansker oppstår underveis, hvor konstruktiv og effektivt man arbeider, og hva man til slutt greier å utrette. Hvis en elev ikke tror han er i stand til å løse en oppgave, hvorfor skal han i det hele tatt prøve?” (Andreassen, Bråten og Weinstein 2006: 36).

2.3.3 Selvregulering

Selvregulering er den tredje komponenten i modellen. Kontroller, koordinering og styring er viktige faktorer for selvregulering. Andreassen, Bråten og Weinstein (2006: 37-38) forteller at selvregulering kan skje på både makro- og mikronivå. På makronivå kan dette omhandle planlegging og kontroll av tidsbruk. Å styre sitt arbeid på en effektiv måte som fører til god læring, er strategisk selvregulerte handlinger. Selvregulert læring på mikronivå, “(...) forutsetter (...) at elever og studenter er i stand til å overvåke og regulere stressnivå, motivasjon, konsentrasjon og forståelse” (Andreassen, Bråten og Weinstein 2006:38). For at eleven skal kunne gjøre dette, vil det være nødvendig at hun kjenner til selv vurderingsformer. Dette kan være aktiviteter som undersøker om man virkelig har forstått det en arbeider med, og kan bestå av små oppgaver om å sammenfatte eller anvende kunnskap (jmf. læringsstrategier om kontroll av egen forståelse). Andreassen, Bråten og Weinstein (2006: 39) peker på at elever ofte tror de har nådd sine læringsmål uten at de egentlig har det, og fremhever at ved å teste seg selv på denne måten, kan en mangelfull eller illusorisk forståelse avsløres.

2.3.4 Konteksten

Konteksten vil si læringsmiljøet som eleven befinner seg i. Denne komponenten “(...) inkluderer (1) de ressursene som er tilgjengelige for den lærende, (2) lærerforventninger, (3) læringsoppgavens krav og tidsbegrensninger og (4) den sosiale konteksten og graden av sosial støtte” (Andreassen, Bråten og Weinstein 2006:39). At eleven kjenner til punktene 1,2,3 i komponenten, kan være betydningsfullt for om eleven lykkes med arbeidet innenfor de rammene og forventningene som er gitt, og for han/hennes innsats og holdninger til oppgaver. Punkt 4 kan ha innvirkning på elevens opplevde muligheter til veiledning og hjelp underveis, men kan også påvirke elevens motivasjon (Andreassen, Bråten og Weinstein 2006:39).

Andreassen, Bråten og Weinstein (2006: 33) begrunner nødvendigheten av at eleven har disse kunnskapene og repertoaret av strategier, på grunn av mulighetene disse gir eleven til selv å tilpasse og å ‘sette inn’ de nødvendige tiltakene som trengs når hun skal lære. Når elevene har kunnskaper og ferdigheter knyttet til egen strategibruk, vil eleven opparbeide seg et “verktøysett” som fleksibelt kan brukes for å konstruere eller rekonstruere sin forståelse og læring.

2.4 Lesing av fagtekster

Etter hvert som elever i den norske skolen når høyere trinn, får lesingen i større grad et funksjonelt preg. Elevene møter oftere andre type tekster enn skjønnlitterære, og disse tekstene kan være strukturert og organisert på måter som skiller seg fra disse. Med lesing som en grunnleggende ferdighet i alle fag fra K06 ser vi at lesing som aktivitet vektlegges både som en viktig måte å lære på, og dessuten at det også er blitt en større vektlegging av lesing som en fragmentert ferdighet, noe som gjenspeiles i det store fokuset på å bevisstgjøre elever (og lærere) om for eksempel bruk av ulike lesestrategier i alle fag.

Hvistendahl (2006: 98) forteller at 4. klasse i grunnskolen er et sentralt tidspunkt:

”Da blir elevenes språklige og kognitive ferdigheter de viktigste indikatorene på funksjonell leseferdighet, undervisningen får i større grad karakter av systematisk og formell opplæring, og i lærebøkene organiseres stoffet etter andre prinsipper enn i skjønnlitterære tekster.”

Dette skiftet gjør at elevene må lese på en annen måte enn tidligere, og de må bruke tekstene for å lære – lesing blir i større grad en læringsaktivitet. Hvistendahl (2006: 98) påpeker at skolens kunnskapsformidling preges av arbeid med tekster, og ”lesing blir derfor en

nødvendig strategi for å tilegne seg fagkunnskap”. Samtidig vet vi at det å lese ofte vil være en individuell aktivitet, og med det vil elevene ta med seg individuelle forutsetninger inn i læringssituasjonen, og ha ulike forutsetninger for å kunne bruke nødvendige strategier. For at elevene skal tilegne seg den kunnskapsmengden som kreves, spesielt på ungdomsskolen og høyere trinn, vil høy lesehastighet og forståelse for det de leser, være viktige forutsetninger. Disse forutsetningene har derimot ikke alle elever i like høy grad, noe som kan prege deres læring, og som dermed bør prege undervisning og lærebøker.

Samfunnsfagene er i stor grad tekstbaserte. Trond Solhaug (2006: 236) forteller at ”målet for leseferdighetene i samfunnsfagene må være å utvikle ’functional literacy’”. Dette forstås som ”(...) the ability to apply information gained from reading lengthy, complex texts about unfamiliar topics” (Camperell og Knighs 1991: 567, sitert i Solhaug 2006: 236). Det er med det den funksjonelle tilnærmingen til lesing som er i fokus i samfunnsfag – å lese er en vei til kunnskap. Lesing i faget skal også gi elevene ”(...) forutsetninger for å orientere seg om og tilegne seg tekst som er viktig for deres medborgerlige deltakelse” (Solhaug 2006: 236).

Lesingen er dermed begrunnet funksjonelt både ved at det er en måte for elevene å utvikle sin kunnskap på, og ved at lesing i samfunnsfaget skal forberede elever på de tekster som de bør kunne beherske å lese og å bruke videre i sine liv. Undersøkelser viser likevel at elevers forståelse av fagtekster kan være utfordrende. Torvatn (2002) sin studie av elevers forståelse av lærebøker knyttet bl.a. (manglende) bakgrunnskunnskaper, lærebokteksters struktur og bruk av begreper til det som gjør at elevene kan ha problemer med å forstå innholdet i lærebøkens tekster.

2.4.1 Ord- og språkbruk i fagtekster

Det største skillet mellom fagtekster og andre tekster er grad av faktainformasjon som finnes i teksten. Fagtekster har som regel mange flere elementer som inneholder informasjon per side enn det en skjønnlitterær tekst vil ha (Roe 2008: 55). Elevens forkunnskaper om emnet vil her være av stor betydning for hennes muligheter for å forstå tekstens innhold. Dette gjelder ikke bare hennes kunnskap om tekstens tema, også forkunnskaper som handler om tekstens struktur. Språket som føres i teksten kan være avgjørende for om hun lykkes i forståelsen. Monica Reichenberg (2007: 84) påpeker at dersom en som leser har problemer med å forstå 20 prosent av ordene i en tekst, vil det ikke være mulig å oppnå en dypere forståelse av tekstinholdet. Språkkunnskap og ordforståelse er avgjørende for all slags lesing, ikke bare

lesing av fagtekster. Likevel kan disse faktorene spille en ekstra stor rolle når det handler om lesing av disse. fagtekster fører ikke bare språk som kan være fagspesifikt med utstrakt bruk av fagterminologi, men de legger dessuten opp til at leseren skal lære nye ord og begreper gjennom lesing på nettopp fagspråket. Golden (2009: 144) viser til undersøkelser som påpeker at et ord må repeteres seks-sju ganger i en tekst for at ordet læres av leseren. Når flere enn kun de fagspesifikke ordene er vanskelige eller nye for elevene, er det sannsynlig at disse kan skape utfordringer for elevens forståelses-/læringsmuligheter av teksten. Roe (2008: 56) forteller videre: "Begrepsforståelse er (også) sterkt knyttet til motivasjon for å lese, for støter vi på for mange ukjente ord eller uttrykk, mister vi fort sammenhengen og interessen".

Utstrakt bruk av sammensatte ord kan være vanlig i fagtekster, det samme kan kulturspesifikke ord (Roe 2008: 56-57). Kulturspesifikke ord er her gjerne ordtak eller metaforer. Til tross for at metaforer krever en form for abstrakt forestillingsevne hos leseren, blir det anbefalt å bruke dem i undervisningen, ettersom de kan virke illustrerende, selv om de ikke alltid blir intuitivt forstått (Golden 2005). Sammensatte ord preger ofte fagterminologi på grunn av deres mulighet til å nøyaktig spesifisere fenomener. Maagerø og Skjelbred (2010: 205) beskriver utfordringer i tekster som er knyttet til sammensatte ord, og forteller fra sin studie: "I en tekst fra en lærebok på femte trinn fant vi av elevene strevde med ord som "bartrær", "laurbær", "tyttebærlyng", "blåbærskog" og "barskoggrense". (...) ett av problemene er at noen av ordene er lange og vanskelige å avkode av den grunn". Dette er faglige, sammensatte ord, men også ord som ikke skulle være ukjente for elevene som de undersøkte (elevene bodde i jord- og skogbruksområder). Ordenes sammensatthet og lengde, trekkes dermed frem som av betydning for om disse elevene mestret lesingen av dem.

Samtidig som fagtekster altså tydelig inneholder ord og begreper som kan være utfordrende for forståelsen, ser vi at det at elevene lykkes med å forstå en stor nok andel av ordene i teksten kan være viktig for lesemotivasjonen. Dermed blir det opplagt en sentral oppgave for lærere og elever å arbeide med ord og begreper i tekstene – også ord utover rene fagspesifikke begreper – når fokuset er å bedre leseforståelsen av en fagtekst.

2.4.2 Å lese sammensatte tekster

Monika Vinterek (2007: 223) har undersøkt svenske "elevers läsning av sakprosa/facklitteratur och om de leser på ett sätt som också möjliggör en djupare förståelse om textens sammanhang och möjliga budskap". Hennes resultater indikerte at elevene ikke

fikk nødvendig leseopplæring i lesing av fagtekster mens de er på skolen. Hun knytter det mangelfulle fokuset på lesetrening av denne type tekster til elevenes nedadgående kompetanse for lesing av sakprosa-tekster (Vinterek 2007: 228). Hun tydeliggjør dermed behovet for skolens fokusering på hvordan sammenhengende fag- og sakprosa-tekster bør leses for å utvikle en dypere forståelse om tekstens sammenhenger og mulige budskap. Tekstene i samfunnsfagets lærebøker preges ofte av en utstrakt bruk av fotografier eller bilder som settes i tilknytning til tekst, eller omvendt. Slik bruk av ulike modaliteter for å skape et tekstlig uttrykk betegnes som sammensatte tekster. Anne Løvland (2007: 20) beskriver sammensatte tekster som:

“(…) tekstar som kombinerer einingar som skaper meining på ulike måtar. Det kan til dømes vere kombinasjonen av ord som vi forstår fordi vi kjenner det verbalspråklige symbolsystemet, og fotografi eller andre grafiske element som skaper mening fordi vi synest det liknar på noko verkeleg”.

Sammensatte tekster kan forsterke uttrykket i en tekst og bidra til en oppfattelse av ulike meninger og uttrykk i teksten. Modaliteter kan signalisere hva som er meningsbærende ved teksten. Løvland beskriver det slik: “Når ein kombinerer fleire uttrykksmåtar i ein samansatt tekst, er det som å legge fleire lag av lysark over kvarandre. Kvart lag blir ikkje forstått isolert, men spelar med i den same forståinga” (Løvland 2007: 20). Ulike modaliteter er med på å skape meningen i teksten, og sammensatte tekster er multimodale på grunnlag av “(…) samspillet mellom ulike uttrykksmåtar” (Løvland 2007: 21). Dersom målet er at elevene skal forstå tekstens helhet, er det nødvendig å lære dem hvilke mekanismer det er som utgjør dette samspillet.

Løvland (2007) påpeker at det i skolesammenheng tradisjonelt er kultur for å lese, lete etter og analysere informasjon i skriftlige tekster. Når lærebøker i norsk skole i relativt stor grad er preget av en stor bruk av bilder, kan disse være med på å tilgjengeliggjøre fagstoffet, og til å øke elevens nysgjerrighet eller motivasjon for å lese teksten (Løvland 2007: 48). Løvland fremhever, som Vinterek (2007) nødvendigheten av å inkludere de multimodale innholdsmomentene i selve tekstlesingen:

“Når ein les ein multimodal tekst, er det derfor viktig at ein ikkje “hoppar over” dei innholdselementa eller dei vurderingane og den legitimeringa som kjem til uttrykk gjennom ikkje-verbale modalitetar, men les dette innhaldet saman med det som blir uttrykt gjennom skriftmodaliteten” (Løvland 2007: 48).

At elever trenger trening for å bruke bildemateriale til å lete etter informasjon og sammenhengen med det som står ellers i den verbale teksten, fremheves som viktig for at de skal kunne forstå det helhetlige tekstuttrykket (Løvland 2007: 48-49).

Elever som leser multimodale tekster, søker koherens mellom de ulike modalitetene for å gjøre teksten forståelig og meningsfull. Jan Svennevig (2001: 198) forteller at koherens er “Den sammenhengen som gjør de enkelte delene av teksten meningsfull i forhold til hverandre og til teksten som helhet”. Den som leser en multimodal tekst, opplever koherens hvis teksten står til bildet, hvis lyd skaper mening som bakgrunnsmusikk for noe som skjer på en skjerm – når leseren forstår sammenhenger og oppfatter denne som helhetlig og meningsfull. I lærebøker må bilder eller grafiske elementer og den verbale teksten skape en lignende opplevelse av koherens. Utvelgelse av både tekst og bilder er sannsynligvis gjort med et fokus på dette hensynet. Informasjonskobling er et begrep som representerer “ei systematisering av ulike måtar informasjonsbrokkaar kan vere relaterte til andre informasjonsbrokkaar på. Bakgrunnen for ei slik systematisering er at ein alltid tolkar det ein les, ser eller høyrer ut frå konteksten av andre relaterte tekstdelar” (Løvland 2007: 37). Informasjonsbitene kan kontrastere, utfylle eller omskrive informasjonen, eller de kan utdype gjennom at modalitetene spesifiserer eller tolker hverandre, dvs. at en modalitet “(...) tolkar informasjonen som er uttrykt gjennom ein annan modalitet” (Løvland 2007: 37).

Sammensatte tekster blir uklare dersom det er usikkert om eleven skal kontrastere eller tolke innholdet på grunnlag av de forskjellige modalitetene, eller om informasjonskoblingen heller er et forsøk på utfyllende informasjon. Sammensatte tekster som har et tilfeldig uttrykk, vil derfor kunne svekke budskapet og informasjonen som læreboken ønsker at leseren skal forstå. I stedet for å utfylle hverandre gjennom koherens, kan bilder og tekst sammen skape et ufullstendig og dermed forvirrende inntrykk av den helhetlige teksten. Komposisjonen i det multimodale uttrykket spiller en viktig rolle. Løvland (2007: 32) kaller komposisjon en kohesjonsmekanisme som “(...) bind det multimodale uttrykket saman og hjelper mottakaren til å orientere seg i den multimodale teksten”. Hun tilføyer at komposisjonen i seg selv kan tilføre teksten mening. Semiotikerne Gunther Kress og Theo van Leeuwen (1996: 183, omtalt i Løvland 2007: 32) påpeker komposisjonens evne til å signalisere informasjonsverdien til de ulike tekstene, og rollen den spiller for å fortelle om hvilke deler av teksten som står til hverandre. Når læreboktekster i ungdomsskolen er informasjonstette, vil signaler om hvilke deler av teksten det er som inneholder den mest sentrale informasjonen bli viktig for at elever kan oppleve denne som meningsfull og forståelig. Et sentralt poeng er derfor at leseren

oppfatter informasjonen teksten formidler som deler i et hierarkisk forhold. For svake lesere vil det å oppfatte disse signalene kunne være avgjørende for lærings- og forståelsesutbyttet av å lese sammensatte tekster.

2.4.3 Årsak- og virkningsforhold i læreboktekster

Monica Reichenberg (2007) har undersøkt i hvilken grad lærebøker tydeliggjør forbindelser i teksten, for eksempel når det gjelder årsak- og virkningsforhold. Hun forteller:

”(...) tekstforfatteren synes å gå ut i fra ikke bare at leserne har gode forkunnskaper, men at de er bevisste om at de skal hente fram disse og fylle inn det forfatteren har utelatt. Skal elevene greie det, er det viktig at teksten inneholder ledetråder, for eksempel tydelige referanser og ord som binder setningene sammen, det vil si grammatiske formord som innleder setninger og som brukes for å markere relasjoner mellom setninger. Da kan leseren opprette koplinger mellom det som står i teksten, og det han eller hun vet om tekstens emne” (Reichenberg 2007: 84).

For at elever skal bruke egne forkunnskaper i møtet med den informasjonen som teksten inneholder, vil det dermed være en fordel at teksten gir tydelige signaler om at dette er nødvendig gjennom setningenes sammenhenger og oppbygging. Reichenberg (2007: 93) undersøkte lærebøkene tydeliggjøring av relasjoner mellom innholdsmomenter i tekstene i en studie på svenske elever ved å presentere omskrevne tekster der årsak- og virkningsforbindelser i ulik grad ble fremhevet. Både originalversjonen og de bearbeidede versjonene ble testet på både førstespråks- og andrespråks elever på 7. trinn. Tidligere studier hadde vist at førstespråks elevenes leseforståelse var høyere enn andrespråks elevenes. ”Resultatene tyder på at forskjellene i leseforståelse mellom de to elevgruppene ble redusert ved at tekstene ble bearbeidet med en kombinasjon av stemme og økt grad av kausalitet (årsakssammenheng)” (Reichenberg 2007: 98). For andrespråks elevene, som man kan anta hadde de største utfordringene med å forstå teksten i utgangspunktet, ble en tydeligere markert betoning av årsakssammenhenger altså en måte å gjøre tekstens innhold lettere å forstå.

2.5 Begrepslæring i undervisningen

Øzerk (2010: 95) peker på forskjeller som må være tydelige i en diskusjon om utvikling av ordkunnskap og begreper. Tilegnelse og innlæring (Krashen 1981, omtalt i Øzerk 2010) er to begreper som gjør det samme – tilfører eleven nye ord eller begreper til sitt ordforråd – men prosessene bak er ulike. I skolefaglig sammenheng, spesielt i ikke-språkfag, vil innlæring være den sentrale prosessen under utvikling av ordforråd og innholdsforståelse. Innlæring av et begrep eller ord krever systematisk tilrettelegging eller opplæring fra en annen som kan ordet/begrepets betydning. I en slik situasjon vil konteksten spille en mindre rolle ettersom den ikke kan signalisere konkret hva ordet betyr. I motsetning viser tilegnelse til den naturlige og ubevisste måten man lærer et nytt ord på. Dette skjer i mange ulike situasjoner og ofte kan et nytt ords betydning læres og forstås uten anstrengelse eller bevissthet rundt prosessen. Øzerk fremhever skillet ettersom ”(...) det er en rekke faglige ord, akademiske ord og begreper, tekniske ord, som det er vanskelig for elever å forstå og lære uten hjelp fra læreren. Innlæring av slike ord trenger en bevisst kognitiv mobilisering fra elevens side” (Øzerk 2010: 95). Den praksisen lærere og elever driver aktivt med i forbindelse med ord- og begrepsforståelse og ord- og begrepslæring i samfunnsfaget, vil dermed betegnes som innlæring.

2.5.1 Læring av samfunnsfaglige begreper

På ungdomsskolen er det de tre tematisk ulike grenene samfunnskunnskap, geografi og historie som utgjør samfunnsfag. Begrepslæring er en sentral del av innholdet i alle delene av samfunnsfaget. Noe av det alle disse tre faggrenene har til felles, er at innholdet i begrepene som elevene skal lære ofte kan være lite konkrete – begrepsinnholdet finnes oftere i språket, enn det det gjør fysisk, i alle fall i klasserommets kontekst. Dersom man søker etter begrepet ‘demokrati’ på internett, vil det være mer sannsynlig at begrepet blir definert ved hjelp av ord, heller enn at man finner bilder som på en utfyllende måte kan illustrere begrepet. Solhaug (2006) sier at: “Mange begreper i samfunnsfag er abstrakte og komplekse, eksempelvis tillit, mening, makt, politikk, klasse, økonomi, globalisering, og bærekraftig utvikling” (Solhaug 2006: 237). Denne måten å nærme seg samfunnsfaglige begreper på, preger sannsynligvis også opplæringen. Når det blir nødvendig å bruke ord for å forklare ord, fordi andre typer illustrasjoner ikke strekker til eller er vanskelige å bruke, blir det viktig at ordene man bruker for å forklare er forståelige. På denne måten blir samfunnsfag et fag som er avhengig av at

språket som føres i den hensikt at elever skal forstå, er tilpasset for å være forståelig og funksjonelt for den enkelte situasjonen, så vel som for den enkelte elev. Når en ønsker å skape et læringsmiljø som fører til positive resultater for alle elevene, må hensynet til elevers forståelse for det språket som brukes i samfunnsfaglig opplæring veie tungt.

Ettersom samfunnsfaglige begreper kan være lite konkrete og dermed utfordrende umiddelbart å gripe, fremhever Magne Nyborg (1978, omtalt i Solhaug 2006:327) at eleven som lærer disse begrepene, vil gjennomgå ulike faser i sin forståelse. Den begynnende fasen betegnes som en assosiativ fase og kjennetegnes av en famlende, vag eller uklar forståelse. Forståelsen utvikles videre gjennom at eleven gjenkjenner begrepet og dets egenskaper eller innhold i relasjon til andre beslektede begreper. Denne andre fasen handler dermed om å presisere hva begrepet består av eller ikke består av, noe som kan resultere i at elevens bruk eller forståelse av begrepet oppleves som mer treffsikker. Nyborgs siste fase betegnes gjennom generalisering, og her skal eleven kunne forstå begrepets ulike varianter. Denne fasen vil dermed handle om at eleven skal kunne forstå begrepet i andre sammenhenger enn det opprinnelig kom fra, forstå de ulike bruksområdene til begrepet, eller rett og slett forstå (at det finnes) andre varianter av begrepet enn slik det opprinnelig fremstod som knyttet til (Solhaug 2006: 237).

2.5.2 Introduksjon av Øzerks NEIS-modell

Øzerk gjennomførte i årene 2005-2007 et prosjekt finansiert av Utdanningsetaten i Oslo som fikk navnet "Oslo-prosjektet". Prosjektet var knyttet til "*Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis*". NEIS-modellen er et resultat av Øzerks arbeid i denne perioden. Modellen ble utviklet etter at lærerne ved projektskolene viste en stor interesse for å fokusere på de negative resultatene en nasjonal kartleggingsprøve i lesing hadde gitt, der det kom fram "(...) at over 60 % av elevene på 7. trinn skåret under den kritiske grensen" (Øzerk 2010: 3). Utvikling av leseferdigheter ble vektlagt betydelig. Øzerk (2010) presiserer: "Vi kunne ikke fokusere på elevens språklige utvikling og innholdsforståelse av fagtekster uten at vi samtidig tematiserte lesing som en grunnleggende ferdighet» (Øzerk 2010: 4). Modellens hovedfokus er "Lesing og læring gjennom forståelse og deltakelse" (Øzerk 2010: 10). Momentene ble sentrale i strategien som NEIS-modellen brukte for å nå målet (Øzerk 2010: 13):

Elevene skal alltid gis mulighet for

- a) Forståelse av det muntlige og skriftlige språket
- b) Deltakelse i læreprosesser

Øzerk (2010) påpeker at elevenes forståelse og deltakelse må være grunnlaget for å nå målet om å utvikle elevenes forutsetninger for innholdslæring og deres leseferdigheter.

2.5.3 Input, output og inntak

Forståelse av det muntlige og det skriftlige språket trekkes altså frem som avgjørende for innlæring av begreper. Øzerk (2010) anvender begrepene *input* og *inntak* for å illustrere sin oppfatning om når vi kan snakke om elevens faktiske forståelse i forbindelse med ny informasjon/kunnskap. Betegnelsen *output* henviser til elevens egen deltakelse. Avkoding eller andre konfrontasjoner med informasjon kategoriseres under input, mens inntak-begrepet omhandler situasjoner der eleven har forstått den inputen hun har blitt konfrontert med. ”Forståelse må til for å kunne gjøre inputet til inntak” (Øzerk 2010: 12). Det er dermed læreren og skolens oppgave å tilrettelegge for at denne prosessen skal skje. Elevens output vil her være viktig i prosessen, og henviser spesifikt til elevens mulighet til å bruke språket muntlig eller skriftlig i prosessen der hun forsøker å gjøre input om til inntak.

2.5.4 Grunnlaget for representasjonsformene

Øzerk (2010) la til grunn ideene til den amerikanske pedagogen Jerome Bruner i utformingen av det pedagogiske perspektivet i modellen. Bruner ”(...) hevder at vi mennesker tar i bruk tre ulike former for mentale representasjoner for å skape oss mening: Handler, bilder og symboler” (Øzerk 2010: 14). Øzerk (2010) har tatt denne tenkningen videre med å utvide representasjonsformene og å relatere de til konkret pedagogisk praksis (Øzerk 2010: 14).

Øzerk fremhever at opplæring i skolen er en kommunikativ prosess som er preget av språkbruk både gjennom muntlighet og i møtet med skriftlige tekster. Forståelsen av språkbruken er en forutsetning for at eleven skal kunne delta aktivt i den kommunikative prosessen, altså for at deltakelse skal kunne skje i opplæringen/undervisningen. Å tilpasse og tilrettelegge de vilkårene som er tilstede slik at alle elevene forstår, blir dermed en avgjørende

oppgave for lærer. Representasjonsformene fungerer dermed som kategoriserte (og bevisstgjørende) måter å forståeliggjøre språkbruk i timene.

Øzerk (2010) forteller at faglig lærestoff handler om

”(...) en eller annen type virkelighet, og at virkeligheten kan representeres på fire ulike måter. Gjennom å ta i bruk en passende representasjonsform (eller flere representasjonsformer) kan vi gjøre ting forståelige for barna. Gjennom å gjøre ting forståelig for dem, kan vi lette deres meningsdanning og dermed læring. Av den grunn er det viktig at lærerne bruker minst en passende representasjonsform når de snakker om ulike gjenstander, handlinger, hendelser, fenomener, følelser og/eller ideer som utgjør delene eller helheten av lærestoffet i timene. På en måte handler dette om hva som skal ledsage det talte språket eller hvilken eller hvilke representasjonsformer som skal ledsage det skriftlige språket, for at det skal kunne forstås av eleven” (Øzerk 2010: 14-15).

I valgene angående representasjonsform handler de avgjørende spørsmålene spesifikt om ”(...) hvordan man kan legge forholdene til rette for elevenes forståelse av språket og deltakelse i læreprosesser” og ”(...) hvordan lærere kan hjelpe elevene til å danne seg mening” (Øzerk 2010: 16-17). Representasjonsformene omhandler ”måter lærere kan gjøre lærestoffet og det språket som stoffet er innvevd i, forståelig og lærbart på”, ”måter elevene kan danne seg mening på” og ”måter lærerne kan representere språket på” (Ibid).

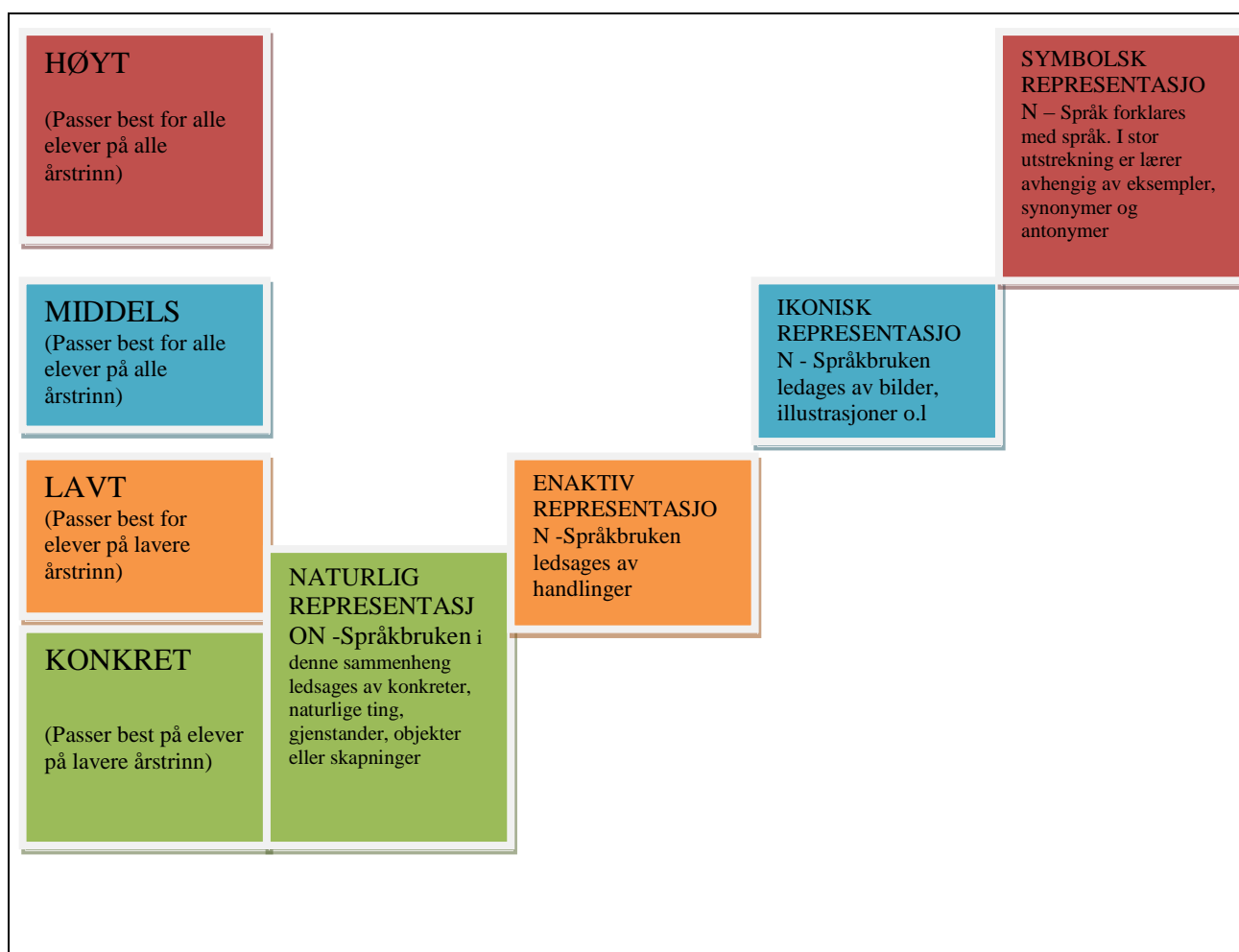
2.5.5 NEIS-modellens representasjonsformer

De fire representasjonsformene som kan være ledsagende til språket er *naturlig representasjon*, *enaktiv representasjon*, *ikonisk representasjon* og *symbolsk representasjon* (Øzerk 2010: 15-16). Naturlig representasjon inkluderer konkrete og naturlige gjenstander. Disse ledsager språket i denne representasjonsformen. Språket blir brukt i sammenheng med faktiske (konkrete), fysiske eksempler. Handlinger, demonstrasjoner eller aktiviteter som ledsager språket, er former for enaktiv representasjon. Også det kjente ”learning-by-doing”-prinsippet klassifiseres som enaktiv. Ikonisk representasjon inkluderer bilder, plakater, filmer eller kart. Her kan lærer vise til audio-visuelle virkemidler for å fremme forståelsen. Øzerk forteller at: ”i mange tilfeller har ikke lærerne muligheter til å bruke konkrete eller demonstrasjoner for å gjøre lærestoffet forståelig for elevene. Da kan ikonisk representasjon være til hjelp” (Øzerk 2010: 15). Den siste representasjonsformen er symbolsk.. Denne representasjonsformen krever et relativt høyt abstraksjonsnivå. Her bruker ”(...) man språket

til å forklare språket”(Øzerk 2010: 16). Etter hvert som elevene når høyere skoletrinn vil lærestoffet utvikle seg mot å bli vanskeligere og mer omfattende. Øzerk forteller at:

”Nye og vanskelige ideer, begreper, faglige ord og uttrykk, prinsipper, kan da bli vanskelig å forklare ved hjelp av de tidligere nevnte representasjonsformene. Da abstraksjonsnivået blir høyt, trenger lærerne også andre former for representasjon. (...) Synonymer, antonymer, eksempler, bruk av de nye begrepene i forskjellige settinger kan da være til god hjelp for elevene” (Øzerk 2010: 16).

Alle disse nevnte er representasjoner av symbolsk form.



Slik det fremgår av modellen over (gjenskapet etter Øzerks framstilling 2010) er det et visst hierarkisk forhold mellom de ulike representasjonsformene, men det er ikke en klar beskrivelse av vanskelighetsgraden i de ulike formene (hvilken representasjonsform som er mest krevende). Øzerk knytter de ulike formene til ”høyt”, ”middels” ”lavt” og ”konkret”. Likevel påpekes det at konkrete og enaktive representasjonsformer passer best for de yngre elevene, mens formene som ligger høyest i modellen (symbolsk og ikonisk representasjon)

passer for alle årstrinn. Dette signaliserer at symbolsk og ikonisk representasjon kan kreve en høyere (språk)kompetanse eller abstraksjonsevne hos elevene.

3 Metode

Kapittelet vil belyse og diskutere de metodiske valg jeg har gjort i forbindelse med datainnsamlingen. Jeg vil først drøfte valget av forskningsdesign som er brukt. Deretter kommenteres lesetesten og intervjuene hver for seg.

3.1 Kvalitativ metode

«Begge metoder – kvalitativ og kvantitativ – er like gode, men de egner seg til å belyse ulike spørsmål og problemstillinger» (Jacobsen 2000: 112). Med bakgrunn i Jacobsens sitat utformet jeg forskningsdesignet i avhandlingen, og gjorde med det valg angående hvilken metode jeg skulle ta i bruk.

Målet med avhandlingen har ikke vært å predikere utvikling eller å søke konkrete forklaringer for hendelser, men heller å belyse elevutvikling i en åttende klasse som lærte om et nytt tema i samfunnsfag høsten 2011 og nyåret 2012. Jeg har undersøkt utviklingen av elevenes forståelse av en læreboktekst og deres lærers refleksjoner rundt dette, i forkant i forbindelse med planleggingen av undervisning, og i ettertid når den evalueres.

Hensikten med undersøkelsen har vært å undersøke problemstillingen: *Hvordan forstår elever på 8. trinn sentrale samfunnsfaglige begreper i læreboktekster før og etter lærerens undervisning?*

Fem forskningsspørsmål er formulert for å belyse problemstillingen:

1. Hvordan forstår elever i 8. klasse en læreboktekst om den franske revolusjonen før de har hatt undervisning om temaet?
2. Hvordan forstår elever i 8. klasse en læreboktekst om den franske revolusjonen etter de har hatt undervisning om temaet?
3. Hvordan beskriver og planlegger en lærer på 8. trinn en undervisningsperiode om den franske revolusjonen i samfunnsfag?
4. Hvordan beskriver og evaluerer en lærer på 8. trinn en gjennomført undervisningsperiode i samfunnsfag?
5. Hvordan foregår opplæringen i en klasse på 8. trinn i samfunnsfag knyttet til nye ord og begreper?

De to første forskningsspørsmålene ble undersøkt gjennom en lesetest¹⁵ som elevene gjennomførte før og etter undervisningen. Lesetesten var identisk på begge tidspunktene. De tre siste forskningsspørsmålene undersøkt gjennom intervjuer med elevenes lærer, spørsmål 3 før og spørsmål 4 etter undervisningsperioden. Forskningsspørsmål 5 ble undersøkt i begge intervjuene.

Jeg har valgt å tilnærme meg forskningsspørsmålene på ulike måter, ettersom formålene med spørsmålene som stilles er ulike. Grønmo (1996:75) anbefaler å la problemstillingen avgjøre metodebruken. Dette har ført til at jeg har brukt både «klassisk» kvalitative undersøkelser (intervju), i tillegg til det som fremstår som et mer blandet forskningsdesign (lesetesten). Jacobsen (2000) påpeker at det ikke er tilrådelig å se kvalitativ og kvantitativ metode som motsetninger; «Det er riktigere å tenke seg den rene kvantitative og den rene kvalitative metoden som to ytterpunkter på en skala» (Jacobsen 2000: 112). Denne oppfatningen gjør det lettere å akseptere et forskningsdesign som kan sprike i flere retninger. Lesetesten inneholder elementer som analyseres både med tall og gjennom ord. Det kvantitative finnes hovedsakelig i delene av testen der svarene er alternativer for deltakeren, og der egne meninger er umulig å formidle, slik flervalgsoppgavene¹⁶ fungerer. Dette inkluderer også clozetesten¹⁷, der resultatene vil ta form som tallmessige størrelser som skåringspoeng. Elevenes svar på de åpne spørsmålene¹⁸ belønnes med poeng mellom 1-3, men elevsvarene vil hovedsakelig presenteres og drøftes kvalitativt.

Det er likevel trekk ved undersøkelsen som gjør at kvalitativt metodiske valg er gjennomgående. Grønmo (1996) trekker en linje mellom de to tilnærmingene ved ulikhetene i resultatenes fremstilling: «Grovtt skissert kan data karakteriseres som kvantitative dersom de uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetemer. (...) De som ikke uttrykkes på denne måten er kvalitative» (Grønmo 1996: 74). Datamaterialet som er fremkommet av lesetesten er noen steder uttrykt gjennom tallmessige størrelser, men det er ikke arbeidet videre med disse tallene med tanke på statistiske analyser. Til det er antallet respondenter for få. I stedet har jeg

¹⁵ Lesetesten er vedlegg 1 i appendiks

¹⁶ Vedlegg 1 i appendiks, s. 9

¹⁷ Vedlegg 1 i appendiks, s. 6

¹⁸ Vedlegg 1 i appendiks s. 11

forsøkt å behandle den enkelte respondentens svar som enkelt-”caser”/-tilfeller, både i selve presentasjonen av datamaterialet i avhandlingen, og i de to intervjuene. Bakgrunnen for dette valget har vært at en kvalitativ behandling av materialet har fremstått som det som gir den mest fruktbare måten å lese resultatene på. En større vektlegging av tallmessige størrelser kunne hatt en unødvendig avstandsgjørende effekt for den som reflekterer over resultatene. Ikke minst gjelder dette i intervjuene med elevenes lærer.

I ”bakgrunnsskjemaet”¹⁹ (før eleven begynner på oppgaver knyttet til teksten) har jeg etterspurt elevenes språklige bakgrunn, med spørsmål og svaralternativer. Likevel er det presisert at eleven kan svare med egne ord eller tilføye informasjon. Denne delen av testen er med på å lage en narrativ om eleven og vil ikke tallfestes, men kunne leses i sammenheng med deltakerens øvrige resultater.

Den kvalitative tilnærmingen tillater at en underveis i forskningsprosessen eller datainnsamlingsperioden er åpen for ny informasjon, også for informasjon som kan være uforventet eller overraskende interessant (Jacobsen 2000: 35). I motsatt fall krever en kvantitativ tilnærming at en før datainnsamlingstidspunktet er klar på hvilken type informasjon som er interessant for undersøkelsen (Jacobsen 2000: 35). Ofte beskrives den kvalitative tilnærmingen på grunnlag av dette som mer fleksibel, ettersom at den muliggjør å endre fokus, stille nye spørsmål eller utarbeide nye problemstillinger underveis i prosessen (Jacobsen 2000: 35). Med tanke på at intervjuene ble gjennomført i to omganger før og etter undervisningsperioden, var tilpasningene det kvalitative forskningsdesignet muliggjorde essensielt. Til tross for at lesetesten var den samme på både pre-test og post-test, kunne elevenes svar fra testene føre til at fokus skiftet eller nye tema ble interessante å diskutere i de to etterfølgende intervjusekvensene.

Avhandlingens materiale består dermed av lesetesten, som har trekk både mot den kvantitative og den kvalitative tilnærmingen, og kvalitative intervju. Avhandlingens datamateriale er likevel utpreget kvalitativt, ettersom utvalget med sine 9 elever utgjør en for liten gruppe til at det er mulig å hensiktsmessig behandle/omtale datamaterialet kvantitativt. Lesetestens problemstilling og ”doble” formål; å utbringe informasjon om elevenes leseforståelse, og at denne informasjonen deretter utgjorde essensiell kunnskap i møtet med

¹⁹ I vedlegg 1, s. 5

lærer, er det som har vært avgjørende for det metodiske valget når det gjelder behandlingen av datamaterialet som kvalitativt.

3.2 Forskningsdesign

Bruken av termene *pre-test/-intervju* og *post-test/-intervju* henviser til før og etter undervisningsperioden som omhandlet temaet den franske revolusjon, det tematiske innholdet i lærebokteksten brukt i lesetestene. Hensikten ved å teste elevene før og etter undervisningsperioden var å undersøke om elevenes leseforståelse av denne endret seg etter undervisningen. Lesetesten er derfor den samme ved begge anledninger, og muliggjør en drøfting av elevenes eventuelle utvikling av begreps- og leseforståelsen av lærebokteksten.

Jeg har brukt den samme teksten i begge delene av lesetesten. Praktisk fungerte det slik at elevene aller først gjennomførte clozetesten, uten å på forhånd være kjent med teksten de arbeidet med. Etter å ha gjennomført clozetesten, fikk de så den fulle teksten utdelt, og tok til med de to andre delene av lesetesten. Elevene hadde altså på tidspunktet for clozetestens første utførelse (pre-test) aldri lest teksten tidligere, mens de ved andre gjennomføring (post-test) hadde lest teksten i forbindelse med pre-testen. Elevene leste ikke lærebokteksten som ble brukt i lesetesten i andre tilfeller enn i testsituasjonen.

Elevenes resultater var tema for begge intervjuene med lærer. I pre-intervjuet var det interessant å undersøke lærers tanker om elevenes begreps- og leseforståelse etter å ha lest teksten. Jeg var interessert i å undersøke lærers planer for undervisningsperioden, og hennes begrunnelser for metodiske valg i undervisningen. Etter at undervisningsperioden var ferdig, evaluerte og reflekterte lærer over undervisningen, også i lys av elevenes begreps- og leseforståelse fra den siste lesetesten.

3.2.1 Oversikt over forskningsdesignet

Pre-test og pre-intervju

01.10.11: Pre-test	Utvalg: 9 ²⁰ elever	Lesetest bestående av:
		<ul style="list-style-type: none"> - «Bakgrunnsskjema» - Clozetest - Flervalgsspørsmål - Åpne spørsmål
27.10.11: Pre-intervju	Informant: Elevenes lærer i samfunnsfag	Tema for intervju:
		<ul style="list-style-type: none"> - Læring av begreper og ord i samfunnsfag - Planlegging / tilrettelegging av undervisning - Elevenes resultater av lesetest

Post-test og post-intervju

08.02.12: Post-test	Utvalg: 9 elever	Lesetest bestående av:
		<ul style="list-style-type: none"> - «Bakgrunnsskjema» - Clozetest - Flervalgsspørsmål - Åpne spørsmål
14.03.12: Post-intervju	Informant: Elevenes lærer i samfunnsfag	Tema for intervju:
		<ul style="list-style-type: none"> - Læring av begreper og ord i samfunnsfag - Evaluering av / refleksjoner etter endt undervisning - Elevenes resultater av lesetest

3.3 Kvalitativ metode: Lesetest

Lesetesten bestod av tre deler, som på ulike måter tester leseforståelse eller språklig kompetanse. Clozetesten har det største fokuset på ordforråd, samtidig som at den stiller krav til elevens forståelse for det som leses. Flervalgsoppgavene krever at eleven kan lokalisere informasjon og bevege seg hensiktsmessig i teksten. Til slutt krever de åpne spørsmålene at eleven selv produserer tekst, men også i ulik grad at hun samtidig har forstått lærebokteksten tilstrekkelig til at annen kunnskap (bakgrunnskunnskap) om emnet (revolusjon) også kan aktiviseres.

²⁰ Utvalget bestod opprinnelig av 10 elever. En elev byttet skole mellom pre- og post-test, og elevens pre-test er ikke analysert. Det endelige utvalget består dermed av 9 elever.

3.3.1 Testbegrepet

Testbegrepet er langt i fra ensartet – testing av elevers kompetanse har vært, og er fremdeles en sentral måte å vurdere elever og undervisning på, både i store²¹ og i mindre²² sammenhenger. Lesetesters fokus er «å måle språkferdigheter isolert og i integrerte oppgaver» (Kulbrandstad 1998: 131). Det finnes derimot ulike oppgavetyper, og vanligst har det vært å skille mellom to testtyper; det som kalles elementprøver («discrete point tests») og prøver som har et fokus på mer sammensatte ferdigheter («integrative tests») (Kulbrandstad 1998: 132). Det har vært i min interesse å både utforske elevenes helhetlige forståelse for teksten de leser, men også å undersøke de grammatiske, leksikalske eller semantiske språkferdighetene i sammenheng med denne. Dette har jeg forsøkt å forene i testen, med den sammensatte delen, som inneholder åpne spørsmål, og de to delene som kan kategoriseres som elementprøver, flervalgsoppgavene og clozetest.

Elementprøvene har mottatt kritikk for å måle språk på en måte som ikke gjenspeiler måten språket blir brukt i det virkelige liv, ettersom de er svært smale i sitt fokus mot bare enkelte ferdigheter eller grammatiske moment av gangen (Kulbrandstad 1998: 132). De sammensatte prøvene trekkes gjerne frem som mer autentiske, men tester ikke bare elevens forståelse, men også hennes evner til å fremvise hva hun har forstått. Dette krever ofte en bruk av de produktive språkferdighetene, altså at eleven gjennom skriftlig eller muntlig besvaring selv redegjør. Kulbrandstad (1998) peker på det som er utfordrende ved slike tester, nemlig at testene krever at eleven er i stand til å produsere eller gi uttrykk for sin forståelse:

«Uansett om elevene skal svare muntlig eller skriftlig, kan det være et problem at manglende evne til å uttrykke seg kan hindre dem i å få formidlet hva de faktisk har forstått. En måte å møte dette problemet på er å velge oppgavetyper hvor forsøkspersonene bare skal krysse av for om noe som påstås er riktig og galt, eller for hvilket av flere oppgitte svar som er det riktige. Da prøver en å måle lesing, uten å samtidig måle produktive ferdigheter» (Kulbrandstad 1998: 132-133).

²¹ Lesedelen av PISA-prøven og de nasjonale prøvene er eksempler på lesetesting på makroplan.

²² Bl.a er Carlsen-testen en hyppig brukt kartleggingsmetode for å undersøke leseforståelse, lesehastighet, bokstavkunnskap og ord/setningsdiktat hos enkeltelever. Kartleggingsportalen.no:
<http://www.kartleggingsportalen.no/Nethelp/default.htm?url=WordDocuments%2Fprøver.htm>

Ingen av elevene som deltok i testen, var elever som utmerket seg særdeles negativt med tanke på lesing eller skriving i skolen generelt, siden jeg hadde valgt å ekskludere de elevene som arbeidet med individuell opplæringsplan fra trekkingen til utvalget, for å sikre at alle elevene hadde mulighet for å gjennomføre testen uten individuelle hensyn/tilrettelegging underveis. Kulbrandstads poeng angående sammensatte tekster er også forsøkt tatt hensyn til ved at testen inneholder elementer som krever både produktive egenskaper hos eleven (skriftlige), men som også gir mulighet for å vise forståelse uten å selv produsere tekst, hovedsakelig i flervalgsoppgavene.

Elementprøver, som flervalgsoppgaver er eksempler på, er gjenstand for kritikk på grunnlag av flere aspekter. For det første er det i en slik oppgave selvsagt muligheter for at elevens svar kun er basert på ren gjetning – og dermed kan en risikere at en elev kan få alt rett på prøven, uten å ha gjort noen egne vurderinger. Med en slik potensiell belønning er det mulig at eleven blir mer fokusert på «(...) å arbeide mer med å ekskludere svaralternativer enn (med) å tenke gjennom forståelsen av teksten de har brukt» (Kulbrandstad 1998: 133). Videre trekkes det frem at flervalgsprøver røper lite om den forståelsen, eller manglende forståelsen elevene sitter igjen med etter å ha lest. Den kan heller ikke fortelle om hvordan eleven fant frem til forståelsen, eventuelt hva som var vanskelig. Kulbrandstad (1998) fremhever derfor behovet for å også bruke kvalitative oppgavetyper dersom en er interessert i elevenes faktiske forståelse. Resultatene av pre-testen ister også at det kan være store forskjeller i hvor stor grad elevene lykkes med flervalgsoppgavene og med de åpne spørsmålene. Dette kan antyde at det som måles kan være uttrykk for ulike kompetanser, eller at mitt forsøk på å lage samme vanskelighetsgrad i flervalgsoppgavene og de åpne spørsmålene, ikke har vært vellykket.

Kulbrandstad (1998) kritiserer de elementære prøvene av annen grunn: «Det som er interessant (...) er at elevene faktisk kan ha fått med seg hovedinnholdet selv om de svarer feil. (...) Det virker altså som om det er forståelse på et lavt nivå en får prøvd her (ord, fraser, setninger).» Clozetesten er i min test et eksempel på en slik elementær prøve som kritiseres, ettersom den i stedet for å undersøke en helhetlig forståelse av teksten, heller fokuserer på språk- og ordforståelse. Jeg har valgt å inkludere denne ettersom det kan være interessant å nettopp utforske samspillet mellom forståelsen/kompetansen på «lavt nivå» i sammenheng med den elevene får muligheten til å vise i den sammensatte delen av testen.

3.3.2 Utvalg

De ni elevene som deltok i min undersøkelse gikk alle i samme 8. klasse på en ungdomsskole i utkanten av Oslo. Utvalget ble tilfeldig trukket ut av bunken med samtykkeerklæringer jeg hadde sendt i forkant. Stort sett samtlige elever samtykket til å delta. Klassen bestod av 11 jenter og 14 gutter. Ti elever ble trukket ut. En av jentene byttet skole mellom tidspunktene for pre-test og post-test. De resterende ni respondentene deltok ved begge anledninger, og disse ni elevene utgjør dermed utvalget.

Den tilfeldige trekkingen resulterte i at kjønnsfordelingen ble skjev, med stort flertall jenter, hele 8 jenter og 2 gutter. Jeg bestemte meg for å beholde dette utvalget til tross for skjevheten, da kjønnsforskjeller i forbindelse med leseforståelse ikke var tema for undersøkelsen. Blant elevene i klassen følger 7 individuell opplæringsplan. 6 av disse er gutter. Disse elevene ble holdt utenfor trekkingen til utvalget, da det ikke var rom for ekstra tilrettelegging for enkeltelever i test-situasjonen. Utvalget består av tre elever som oppgir at de kun snakker norsk hjemme, og seks elever som i tillegg til norsk, også sier at de bruker et annet språk hjemme.

3.3.3 Valg av læreboktekst

Teksten²³ som elevene har lest er hentet fra læreboka *Underveis 8*, utgitt ved Gyldendal forlag og forfattet av Harald Skjønberg (2006). Dette er en fagbok i ungdomsskolens samfunnsfag som elevene sannsynligvis ikke har kjennskap til fra før, da de vanligvis bruker læreboka *Matriks 8*²⁴. Teksten er en sammenhengende tekst som introduserer elevene for temaet *Revolusjon og kriger*, temaet for undervisningsperioden klassen skulle starte på. Elevene hadde dermed på tidspunktet for pre-testen ikke lært om dette temaet i klassen. På post-test var teksten kjent, både tematisk og innholdsmessig, ettersom elevene her kjente tematikken fra undervisningen, men også fordi de hadde utført testen tidligere og dermed lest teksten.

Teksten er sammensatt, da den inneholder både bilder og sammenhengende verbalspråklig tekst. Den er delt opp i avsnitt med tematiske overskrifter. Teksten er autentisk for elevene i utvalget, med tanke på at dette er en læreboktekst som ligner på den som de møter i sine

²³ Lærebokteksten er vedlegg 2 i appendiks, og presenteres i punkt 4.1

²⁴ Et utdrag av elevenes lærebok i samfunnsfag er vedlegg 5 i appendiks. Denne presenteres kort i punkt 4.2.

samfunnsfagstimer. Teksten er også skrevet for elever i samme aldersgruppe som elevene i utvalget.

3.3.4 Spørsmål om elevenes bakgrunn

Før elevene tok til på oppgavene til lesetesten, svarte de på fem spørsmål, der fire omhandlet elevenes språk- og skolebakgrunn, og ett om elevens kunnskap om begrepet revolusjon. Jeg har valgt å omtale disse spørsmålene som «bakgrunnsskjema». Jeg har spurt hvilke språk eleven snakker hjemme, og hvilke språk de bruker når de snakker med venner. Elevenes selvrapportering om sin språkbakgrunn var interessant fordi det å ha et annet morsmål enn norsk, kan bidra til at det er vanskeligere å sette seg inn i nye fagområder når norsk er undervisningsfaget. Samfunnsfaget i ungdomsskolen er et fag der tekster og lesing står sentralt. Lærebøkene preges ofte av informasjonstett tekst. Dette gjelder også teksten som lesetesten i denne undersøkelsen bruker. «For alle krever det stor innsats å sette seg inn i nye fagområder, men for dem som har et annet morsmål enn norsk, vil fagspråket ofte være et større hinder enn det er for dem som har norsk som morsmål», skriver (Ryen (1999: 237). PISA-rapporten *På rett spor* (2010) sier at

«Et generelt trekk ved de norske resultatene fra de tidligere PISA-undersøkelsene er at elever fra språklige minoriteter presterer signifikant svakere enn elever fra majoriteten. Slik er det fremdeles i 2009 i samtlige nordiske land» (Roe og Vagle 2010: 76).

Hva eleven kan om emnet fra før av, trekkes bl.a. av Bråten (2007) frem som sentralt for om eleven lykkes med å forstå tekster. Bakgrunnsskjemaets siste spørsmål før eleven går i gang med selve lesetesten var derfor «*Har du hørt om ordet revolusjon tidligere?*». Eleven har her fått flere valgmuligheter i sitt svar, og kan krysse ”ja, men husker ikke hva det betyr”, ”nei”, eller selv forsøke å definere hva begrepet inneholder. Dette vil kunne gi informasjon om elevens kunnskap om emnet, samtidig som at det i sammenheng med spørsmål 2 av de åpne spørsmålene «*Hva betyr ordet revolusjon?*» kan fortelle noe om hva eleven har utviklet av kunnskaper om begrepet. At begrepet ikke defineres i teksten, gjør at en kan anta at eleven har trukket en leksikalsk slutning om begrepet, dersom lesingen av teksten har ført til at eleven svarer på spørsmålet, mens hun på bakgrunnsskjemaet ikke klarte dette. Svarene som elevene gir på bakgrunnsspørsmålene, vil være av interesse for resultatene av testene før og etter undervisning og i intervjuene med lærer.

3.3.5 Clozetest

Clozetest er en type test som brukes for å undersøke en persons leseforståelse, og fungerer som en prøve på lesekompetansen. Clozetester vil særlig kunne si noe om respondentens tekstforståelse og ordforråd (Bakkejord og Michalsen 1995). Denne delen av testen skiller seg tydelig ut fra de to andre oppgavetyperne i testen, ettersom clozetesten ikke består av spørsmål som deltakeren må ta stilling til, men til åpne felt i teksten hvor deltakerens oppgave er å fylle inn det riktige ordet i det tomme feltet.

Under arbeidet med oppgaven, må eleven spørre seg selv «Hvilket ord er det som skal stå akkurat her?», og slutningen må tas på bakgrunn av konteksten som det tomme feltet oppstår i – den omsluttende tekstens tematiske innhold, men også med hensyn til semantikk, syntaks og morfologi. En clozetest kan dermed gi opplysninger om flere aspekter som berører lesing og lesekompetanse, også opplysninger som flervalgsoppgaver eller åpne spørsmål ikke vil kunne avdekke i like stor grad. Bakkejord og Michalsen (1995: 7) fremhever at testen krever at deltakeren bruker pragmatisk kunnskap, så vel som sine språklige kunnskaper. I tillegg til at kunnskaper om semantikk, syntaks og morfologi blir testet, kan den dermed fortelle noe om den leksikografiske kunnskapen til eleven (Bakkejord og Michalsen 1995: 7). Det er av interesse å utforske elevenes evner til å trekke mening ut av en tekst som i så stor grad er ufullstendig, samtidig som at elevenes selvstendige produksjon av ord og dermed kunnskapen om ordene står sentralt.

Clozetesten består av en sammenhengende tekst, der typisk hvert syvende ord fjernes. I dette åpne feltet er det respondentens oppgave å fylle inn et korrekt ord. Tekster som brukes i en clozetest, anbefales å være av en viss lengde (min. 350 ord) for at lengden på teksten kan bidra til å forsterke konteksten og bygge opp forståelsen for hva det er teksten handler om – noe som er med på å signalisere hvilket ord som fungerer i forbindelse til det som står rundt. En annen måte å forsterke konteksten på er å la et introduserende avsnitt til teksten være urørt. Både hensynet til tekstens lengde og den innledende uberørte tekstdelen er ivarettatt i utformingen jeg gjorde av clozetesten.

Bearbeiding av clozetest

Et problematisk aspekt ved bruk av clozetest er hvordan man skal bearbeide resultatene den gir. Flere ord kan bety det samme eller ha samme funksjon i en sammenheng. Bakkejord og

Michalsen (1995) trekker frem akseptabeltord-metoden og eksaktord-metoden som to måter å skåre en clozetest på. Akseptabeltord-metoden for skåring gir poeng ikke bare for det ordet som opprinnelig har stått i teksten, men også for ord som har samme funksjon, betydning og som er syntaktisk korrekt i sammenhengen. I motsetning vil eksaktord-metoden kun gi poeng de gangene som respondenten har fylt inn det samme ordet som det som opprinnelig har stått i teksten (Bakkejord og Michalsen 1995). Jeg har valgt å benytte akseptabeltord-metoden når jeg har skåret clozetesten. En begrunnelse er at det så og si er umulig å trekke slutninger om eller gjette seg til hvilket av to godt fungerende synonymer tekstforfatteren har brukt. I skåringen av de elevenes resultater fremstår det på sett og vis som urettferdig, og kanskje heller ikke valid, dersom elever som har forstått og trukket samme betydning ut av en setning ikke får samme skår på grunn av at det kun er den ene av de to morfologisk, semantisk og syntaktisk korrekte besvarelsene som gir poeng. Likevel fordrer denne måten å skåre clozetesten på naturligvis utfordringer for meg som retter, spesielt når det gjelder hensynet til objektivitet. Hvilke ord er akseptable? Jeg har her rettet besvarelsene to ganger. Den første gangen noterte jeg inn alle ord som jeg tolket som aksepterte, på grunnlag av deres funksjon og betydning i teksten og til den konkrete setningsoppbyggingen. Disse ordene plasserte jeg inn i skjemaet²⁵ for aksepterte ord. I tillegg brukte jeg ordbok for å finne frem til andre synonymer som fungerte fullverdig i teksten. Når skjemaet for alternative ord var fullstendig, ble dette en konkret rettemal som jeg brukte i min andre og endelige gjennomgang av testene. Jeg har likevel ingen problemer med å se argumenter for at eksaktord-metoden i større grad sikrer fullstendig objektivitet under rettingen. I valget mitt om å holde på akseptabeltord-metoden har jeg likevel fremholdt argumentet over som tungtveiende. I tillegg til dette har hensynet til hva det er datamaterialet lesetesten skal brukes til, spilt inn. Et viktig poeng her er nemlig at resultatene skal diskuteres med lærer i intervjuet på en meningsfull og fruktbar måte. Det mener jeg behandlingen med alternativ-metoden i større grad muliggjør.

Elevenes poengoppnåelse kan deles inn i en tredelt nivåbeskrivelse, som forteller om deres forståelse og muligheter til å lese teksten. Tredelingen er basert på Oller og Jonz (1994: 6) sine nivåer: *independent level* (oversatt til *selvstendig nivå*), *instructional level* (oversatt til *instruksjonsnivå*) og *frustration level* (oversatt til *frustrasjonsnivå*). I min test blir inndelingen som følger:

²⁵ Akseptabelt-ord skjema er vedlegg 3 i appendiks.

Tabell 1: Nivåbeskrivelser clozetest.

Beskrivelse av nivå	Antall riktige svar i prosent	Antall riktige svar i min test
Selvstendig nivå: teksten forstås umiddelbart	Mer enn 53 % riktige svar	Mer enn 29,6 (30) riktige svar
Instruksjonsnivå: teksten kan leses med noe hjelp	Mellom 44 % og 53 % riktige svar	Mellom 29,6 (29) og 24,6 (25) riktige svar
Frustrasjonsnivå: teksten er for vanskelig	Mindre enn 44 % riktige svar	Mindre enn 24 riktige svar
		Totalt kan eleven oppnå 56 poeng.

Jeg har som nevnt gjennomført den samme clozetesten ved to anledninger, med den samme teksten begge ganger. Det at man har gjennomført clozetester før, kan påvirke sjansen for å lykkes med testens oppgave, slik at det ikke bare er den reelle tekstforståelsen og lesekompetansen som kan forklare en eventuell forbedring av resultatene, men også om respondenten kjenner til, og dermed bruker strategier som kan være nyttige i utførelsen. Det er dermed muligheter for at elevene ved den andre utførelsen drar nytte av den tidligere erfaringen med clozetesten.

3.3.6 Utforming av lesetestens spørsmål

PISAs oppgavesamling som sikter på å måle 15 år gamle elevers lesekompetanse, bygger på en antagelse om at det i all lesing eller i arbeid med leseoppgaver, finnes prosesser som er fremtredende eller mer sentrale enn andre (Frønes og Narvhus 2010: 50). *Å finne og hente informasjon, å tolke og å sammenfatte informasjon, og å reflektere over og vurdere informasjonen i tekstene* er prosessene/lesemåtene som legges til grunn (Frønes og Narvhus 2010: 50). Disse testes også gjennom nasjonale prøver. Prosessene brukes som skalaer for rapportering av resultatene til leseundersøkelsen i PISA. Frønes og Narvhus (2010:50) påpeker at det “til en viss grad er et hierarkisk forhold mellom disse tre”, men at dette ikke er absolutt. Utformingen av spørsmålene til lesetesten min er gjort med utgangspunkt i disse lesemåtene/prosessene, men at dette kun har vært et utgangspunkt må vektlegges. Testens lengde og bruk av en enkelt tekst begrenser mulighetene for å trekke konklusjoner om elevene lykkes bedre med noen lesemåter enn andre.

Hvert flervalgsspørsmål²⁶ som er riktig besvart²⁷ gir eleven ett poeng. Elevene kan dermed oppnå til sammen fire poeng i flervalgsoppgavene. Hvert av de tre åpne spørsmålene kan gi eleven opp til tre poeng. Eleven kan dermed oppnå til sammen ni poeng på de åpne spørsmålene. Elevsvarene på de åpne spørsmålene behandles i størst grad kvalitativt i drøftingen, og at elevenes fulle svar på de åpne spørsmålene er i fokus, ikke kun samlet skåre på disse spørsmålene.

Spørsmål som tar sikte på å utfordre kompetansen «finne, hente ut informasjon fra teksten»

I lesetesten er det hovedsakelig de fire flervalgsoppgavene som er utformet med tanke på at eleven skal finne informasjon i teksten og hente ut denne. Teksten er informasjonstett, noe som kan gjøre det vanskelig å finne den relevante informasjonen for å svare på oppgaven (Frønes og Narvhus 2010: 51). Flervalgsoppgavenes vanskegrad varierer noe. Jeg har forsøkt å utforme spørsmål med distraktorer. Svaret kan være noe ”skjult” i teksten, eller flere svar kan fremstå som riktige ved første øyekast. For å finne svaret i disse oppgavene kreves en bevissthet og oppmerksomhet mot ikke bare den løpende teksten, men også mot billedtekst og mot «informasjonstekst» som befinner seg på ytterkanten av siden. Informasjonen elevene må søke etter befinner seg på ulike steder i teksten (i bildetekst, i den løpende teksten), men krever ikke at elevene kombinerer ulike elementer for å finne løsningen på ett og samme spørsmål.

Spørsmål som tar sikte på å utfordre evnen til å «tolke og å sammenholde informasjon»

Dette er en type oppgave som etterspør at eleven skal trekke slutninger om det de har lest, når informasjonen de har fått gjennom teksten ikke er eksplisitt. Oppgavene kan ha høy vanskelighetsgrad og være avanserte gjennom at eleven for eksempel blir bedt om å si noe om et årsaksforhold som ikke er fremtredende, definere tema som ikke er klart uttrykt, eller utforske sammenheng i teksten de har lest (Frønes og Narvhus 2010:51). Tekstens abstraksjonsnivå står sentralt for vanskelighetsgrad. Det første åpne spørsmålet²⁸ ber eleven

²⁶ I vedlegg 1 i appendiks, side 9.

²⁷ Retteveiledning til flervalgsoppgavene og til de åpne spørsmålene er vedlegg 4 i appendiks

²⁸ I vedlegg 1 i appendiks, side 11.

om å gjengi med egne ord hva det var som skjedde når kongen og dronningen ble henrettet. Dette spørsmålet krever at eleven har forstått teksten godt nok til at hun kan sammenholde informasjonen i fortellingen. Spørsmålet som ber eleven om å forklare begrepet 'revolusjon' på bakgrunn av det hun nettopp har lest, kan klassifiseres som en tolkningsoppgave. Eleven må her ta i betraktning historien som er presentert i teksten, årsakene til at en revolusjon var «nødvendig» i det franske samfunnet, og lage en mening om begrepet i relasjon til overskriften for teksten. Spørsmålet undersøker om eleven klarer å gjøre nytte av den informasjonen som kommer frem i tekstens beskrivelser på en måte som klargjør begrepet.

Spørsmål som tar sikte på å utfordre evnen til «å reflektere over og vurdere teksten»

Det siste aspektet PISA har brukt i forbindelse med lesekompetanse og kategorisering av oppgavene som vurderer denne, er elevens evne til å reflektere over og å vurdere teksten (Frønes og Narvhus 2010: 50). For å gjøre dette kreves det at eleven bruker sin egen bakgrunnskunnskap, oppfatninger eller erfaringer og ser disse i lys av tekstens innhold. PISA (2009) skiller her mellom oppgaver som søker refleksjon og vurdering av tekstens form og innhold. I lesetesten utformet for mitt utvalg, er det kun tekstens innhold som det etterspørres at vurderes av eleven. Den siste oppgaven spør eleven om hvorfor denne «hverdagslige» påstanden kan være riktig: *Mobiltelefonen var en revolusjon for kommunikasjon*. Her er det nødvendig at eleven ikke bare har forstått begrepet, men også at hun ser begrepet i utvidet forstand som et begrep som ikke bare beskriver en enkelthendelse i et samfunn, men at det også har en utvidet betydning i vår dagligtale. Spørsmålet krever dermed at eleven kan abstrahere utover det som står i teksten, ta stilling til utsagnet, og sammenholde det mot det tematiske innholdet i teksten. Dette er alle kjennetegn på prosesser som foregår når man utfører oppgaver innenfor dette aspektet (Frønes og Narvhus 2010: 52). Spørsmålet krever mye av elevens umiddelbare forståelse om begrepet og til elevens egen bakgrunnskunnskap, og er dermed en oppgave med høy vanskelighetsgrad.

3.3.7 Gjennomføring

Lesetesten ble gjennomført to ganger, og det samme utvalget gjennomførte testen begge ganger. Første gjennomføring skjedde før elevene skulle i gang med et nytt tema i samfunnsfag og andre gjennomføring cirka to uker etter at undervisningen i dette temaet var ferdig. Testene ble gjort i skolens lokaler. Første gang elevene gjorde testen, ble utvalget møtt

av meg etter friminuttet og ført inn i et klasserom. Her plasserte elevene seg med god avstand til hverandre og fikk en kjapp gjennomgang av lesetestens innhold og utforming. Elevene fikk beskjed om å arbeide med testen i et tempo som gjorde at de var sysselsatt med oppgavene kontinuerlig, og til å levere så fort de var ferdig. To elever fra en annen klasse hadde utført en pilottest en uke i forveien. De brukte da 26 og 28 minutter, og jeg regnet med at en elevene i utvalget ville bruke nært mot denne tiden. Omtrent en tredjedel av utvalget ble ferdig etter omtrent 30 minutter²⁹. Utover dette leverte elevene med jevne mellomrom. Jeg hadde god oversikt over elevene mens de arbeidet, og fulgte med på at alle de elevene som ikke hadde levert, gjorde dette fordi de ikke var ferdige. Den siste eleven (elev 10) som leverte brukte 47 minutter på testen. Jeg besluttet å la elevene arbeide med testen til de var ferdig fremfor å avbryte arbeidet deres, og registrerte tidspunktene for når de forskjellige elevene leverte. Elevene som hadde levert og som dermed ventet på pulten sin, var rolige, og det var etter det jeg kunne registrere, ingen kommunikasjon mellom elevene. Derimot var det to elever som virket frustrerte. Da jeg spurte hva som skjedde, svarte de at de ikke fikk det til, og den ene eleven ville gi opp. Jeg ga beskjed om at de skulle gjøre så godt de kunne, og at de kunne skrive at de ikke fikk til å svare på spørsmålene, og gjerne hvorfor³⁰. Når alle elevene hadde levert pre-testen, takket jeg dem for innsatsen. Jeg fikk også noen umiddelbare reaksjoner i plenum, der en del uttrykte at de syntes testen var vanskelig på grunn av vanskelig språk i teksten og «uvante» spørsmål. Til slutt sa jeg at jeg håpet alle hadde lyst til å være med på dette en gang til senere, noe de bekreftet umiddelbart at de ville. Vi gikk sammen inn til resten av klassen, der lærer holdt på å avslutte timen. Post-test foregikk på samme måte. Denne gangen var det derimot en klar tendens til at gjennomføringen hos samtlige elever tok betraktelig mindre tid. Den siste eleven leverte sin besvarelse her etter 37 min. Da jeg spurte hva de syntes denne gangen, svarte de at det var lettere å gjøre oppgavene. Da jeg fulgte opp med å spørre hvorfor de trodde det var sånn, var det flere som trakk frem at de hadde hatt om temaet i timene på skolen. De nevnte og at det at de hadde gjort testen, før førte til at de fortere skjønte hva de skulle gjøre. Det var heller ingen merkbar frustrasjon under gjennomførelsen blant elevene denne gangen.

²⁹ Elevenes koder er basert på rekkefølge for innlevering av pre-test. Dvs. at elev 1 var den som leverte først, mens elev 10 leverte sist.

³⁰ Jeg fikk ingen skriftlige tilbakemeldinger fra elevene om dette.

3.4 Kvalitativ metode: Intervju

Jacobsen (2000) fremhever det essensielle en er ute etter som kvalitativt undersøkende forsker: «Kvalitative data opererer med meninger. Meninger er i all hovedsak formidlet via språk og handlinger» (Jacobsen 2000: 112). På samme måte trekker Sivesind (1996) frem kvalitativ forskning som «(...) spesielt egnet til å nærme seg studieobjekter som er tenkende og handlende personer, for å få tilgang til deres forståelser og intensjoner» (Sivesind 1996: 242). Dalen (2011) fremhever det kvalitative forskningsintervjuets spesielle egnethet for å «få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen 2011: 13» Sammen peker disse sitatene på det som har vært sentralt for valget av å gjennomføre intervjuer som del av uthenting av mitt datamateriale. Jeg har vært interessert i de refleksjoner og hensikter en lærer har når det gjelder sin elevgruppes og enkeltelevers kompetanser og læringsmuligheter i arbeidet med et nytt tema. Den kommende undervisningsperiodens utfordringer, lærers reaksjoner på (resultater av) lesetesten og oppfatninger av hva elevgruppens utfordringer består av var av interesse å undersøke. Det samme gjelder lærers tanker om hvordan eller hvorfor hennes funksjon som lærer kan være viktig i opplæringen. Det kvalitative intervjuet tillater en tilnærming til forskningssituasjonen og forskningsobjektet som åpen og fleksibel.

«(...) man fokuserer i større grad på den forståelse som oppstår gjennom samtaler med de mennesker som skal forstås: Intervjupersonene besvarer ikke bare spørsmål som er forberedt av en ekspert, men formulerer også selv sin egen oppfatning av den verden de lever i, gjennom dialog med intervjueren» (Kvale 1997: 25).

Men hva er så et kvalitativt intervju? Kvale (1997) forteller at et intervju er «bokstavelig talt et *inter view*, en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema av felles interesse» (Kvale 1997: 28). Samtalen som foregår under et intervju er likevel annerledes enn hverdagslige samtaler, ettersom samtalepartnerens forhold er asymmetrisk. Det er intervjuer som «sitter med kortene», som har definert hvilke tema som er av interesse, og som styrer samtalen (Kvale 1997: 74). Det er dessuten intervjueren som planlegger struktur, som ser en hensikt og har et formål med intervjuet. I forskningsintervjuet er det simpelthen forskeren som har kontroll over situasjonen (Kvale 1997: 25). Før undersøkelsen hadde jeg hatt flere uformelle samtaler om temaet undervisning med læreren som ble intervjuet. Det ble viktig for intervjuenes verdi at informasjonen som kom frem i intervjuene ikke skulle preges av disse. Dette diskuteres i punkt 3.5 om reliabilitet og validitet i relatert til intervjuene.

3.4.1 Valg av respondent til intervjuene

Læreren som er intervjuet i denne avhandlingen, er valgt på bakgrunn av hennes stilling som læreren til klassen elevene i utvalget er hentet fra. På grunnlag av lærers kontakt med elevene og hennes forhold til dem som samfunnsfaglærer har det vært av interesse å utforske hennes refleksjoner over egen praksis og elevenes forståelse av fagbegrep og læreboktekster.

Klassens lærer har lang yrkeserfaring som lærer, både i Norge og fra et land i Midtøsten. Hun kommer opprinnelig fra et annet europeisk land enn Norge. Hun har arbeidet lenge på denne skolen. Hun underviser klassen i samfunnsfag og flere andre fag, deriblant norsk. Jeg møtte læreren i forbindelse med min praktisk-pedagogiske utdanning i 2009, og opplevde henne som en reflektert og trygg lærer. Jeg kontaktet henne med spørsmål om hun og klassen hennes ville delta i undersøkelsen, noe hun heldigvis var positiv til. Dette er en lærer som har et godt og nært forhold til elevene sine, noe som blir bekreftet av læreren selv, og til stadighet av hennes elever.

3.4.2 Utarbeiding av spørsmål til intervjuene

Intervjuene er hver for seg bygget rundt intervjuguider³¹. Intervjuformen er i begge situasjonene semi-strukturert ettersom alle spørsmål som inngår i intervjuet må betraktes som åpne spørsmål. Spørsmålene var opplysende informasjonsspørsmål om lærer og klasse, og beskrivende og fortolkende spørsmål. Hensikten ved å stille de opplysende informasjonsspørsmålene var at lærer selv presenterte sin bakgrunn og beskrev klassen. Et eksempel på et opplysende spørsmål var: «Hvilken utdanningsbakgrunn har lærer?» Disse spørsmålene ble stilt kun i det første intervjuet, og var de første spørsmålene som ble stilt. Hensikten med å stille beskrivende og fortolkende spørsmål var at det var ønskelig å gi læreren mulighet til å reflektere over egen undervisning og uttrykke egne meninger eller tanker om de ulike temaene. Eksempler på denne type spørsmål har vært: «Kan du beskrive en situasjon der du har merket at det er nødvendig at du som lærer har fokus på oppklaring eller nøyere forklaring av ord og begreper i timene?». Spontane, oppfølgende spørsmål har her vært en naturlig del av denne spørsmålsstillingen. De fleste spørsmålene i intervjuene var beskrivende og fortolkende. Informanten reflekterte her over spørsmål innenfor emnene 1) læring av begreper og ord i samfunnsfag, 2) lesetest / planlegging og tilrettelegging av

³¹ Pre-intervjuets intervjuguide er vedlegg 7 i appendiks, og post-intervjuets intervjuguide er vedlegg 8.

undervisning. Eksempel på spørsmål innenfor emne 1) er «Hva slags ord eller begreper er det du vanligvis bruker tid på å forklare i timene?». Emne 2) omhandler både refleksjoner rundt lesetestens resultater isolert, og lærers refleksjoner rundt dette med tanke på videre undervisning. Eksempel på spørsmål her er: «Har du noen kommentarer til selve testen?» og «Tror du resultatene fra lesetesten vil kunne påvirke den planlagte undervisningen?».

3.4.3 Gjennomføring av intervjuer

Det var sentralt at det første intervjuet ble utført like før lærer satte i gang med undervisningen i temaet, slik at hun på tidspunktet for intervjuet hadde konkrete planer angående innhold og mål for de første timene der elevene møtte nytt faglig tema. Post-intervju ble gjennomført etter at undervisningen i var avsluttet. Tidspunktene for intervjuene ble sentrale ettersom intervjuene måtte gjennomføres etter at elevene hadde utført hver av de to lesetestene for at innholdet i intervjuene skulle ha relevans.

Oversikt over dato og varighet for intervjuer

	Dato	Varighet
Pre-intervju	27.10.11	56 min
Post-intervju	14.03.12	58 min

Begge intervjuene ble gjennomført i skolens lokaler.

3.4.4 Bearbeiding av data

Kvalitative data er ofte tekstbaserte, og i min analyse av intervjuene er det de transkriberte intervjuene som har vært gjenstand for analyse og bearbeidelse. Geerts (1973) trekker frem at målet for en analyse av kvalitative data – som altså ofte er tekster – er å gi *tykke beskrivelser*, ikke beskrivelser av teksten (Geertz 1973, omtalt i Sivesind 1996: 253). Med dette menes at det er forskerens oppgave å «forstå hvordan aktørene gir handlinger og utsagn mening gjennom å beskrive mer eller mindre sammenhengende meningssystemer» (Sivesind 1996: 253). Intervjuene jeg har gjennomført, viste seg å bli relativt lange, noe som gir utslag i et stort datamateriale til tross for kun to intervjuer. Jeg har kodet de kvalitative dataene etter

meningsinnhold i det som blir sagt, og bruker dermed det som betegnes som *temaorientert koding*.

«Temaorientert koding betyr at man velger ut tekstbiter fra datamaterialet med mer eller mindre relevans for et bestemt tema, og gir disse tekstbitene samme kode. (...) Man analyserer tekster som er representasjoner av aktørenes forståelser. Forskeren fortolker dette materialet, dvs. forsøker å tenke seg hvilke grunner aktørene har hatt for å uttale seg eller handle som de gjør» (Sivesind 1996: 251).

Et poeng er altså at man gjennom å lese de ulike tekstbitene kategorisert etter innhold eller tematikk kan forstå sammenhengene mellom delene. Sorteringen kan med det tydeliggjøre innholdet i det som ble uttalt under intervjuet. Mine to semi-strukturerte intervjuer hadde en viss sortert innholdstematikk, og intervjuguidene fungerte med dette også som et sorteringsverktøy under analysen av intervjuene.

3.5 Reliabilitet og validitet

Undersøker lesetesten virkelig elevenes forståelse etter å ha lest en læreboktekst? Har jeg klart å gjøre elevenes svar om til datamateriale som det gir mening å diskutere, og som virkelig avspeiler elevenes forståelse? Har intervjuene gitt den informasjonen som faktisk er sentral i denne sammenhengen, og er denne informasjonen i så tilfelle ekte uttrykk for intervjuobjektets refleksjoner og ideer? Disse spørsmålene omhandler undersøkelsens reliabilitet og validitet, og er essensielle og kritiske for at undersøkelsen min skal ha en verdi med sine funn og videre diskusjoner.

Reliabilitet handler om undersøkelsens pålitelighet – at den måler det den skal gjøre, på en pålitelig måte (Roe 2008: 199). Validitet handler om at man faktisk undersøker det en sier undersøkes (Kruuse 2007: 43). Jeg hevder at lesetesten undersøker elevenes forståelse av en lærebok i samfunnsfag. For at jeg kan hevde dette med rette, må lesetestens innhold kontrolleres, og behandlingen av datamaterialet (elevsvarene) vurderes relatert til definisjonen av leseforståelse. Også intervjuene må vurderes og evalueres før en kan hevde å ha funnet «gyldig» eller relevant informasjon gjennom disse.

For at lesetesten skal kunne være valid kreves det at den som utformer den, har kunnskaper som gjør det mulig å utforme spørsmål som videre faktisk er med på å – i dette tilfellet – å skille ut de elevene som viser høy grad av forståelse for det som er lest, fra de elevene som viser mindre grad av forståelse. Jeg har som nevnt over tatt utgangspunkt i PISAs kriterier for

lesing i utforming av spørsmålene. I skåringen av elevsvarene er dette ivaretatt ved at de svar som viser en høy måloppnåelse belønnes med en høyere skår og motsatt, en lavere forståelse vises og skåren vil være mindre. I den anledning kommer reliabilitetshensynet frem – et svært viktig punkt er at elevbesvarelsene vurderes objektivt. Her er det derfor utarbeidet veiledning/fasit som er fulgt. Når det gjelder clozetesten, har det vært nødvendig å være svært spesifikk på hvilke ord som ble akseptert³², mens det i skåren av flervalgsoppgavene har vært svar som enten er riktig eller gale. Særlig ligger det en utfordring i å sikre reliabilitet når det gjelder elevsvarene på de åpne spørsmålene. Også her er det derfor utarbeidet kriterier for hva det er elevsvarene til hvert enkelt spørsmål må inneholde for å nå en viss skåre³³. At elevsvarene på de åpne spørsmålene drøftes og presenteres i sin helhet, gjør at en kvalitativ behandling av disse også er inkludert. Skårene gir et bilde av enkeltelevens samlede resultater, slik at disse også kan vurderes uten å lese alle enkelt svar.

Roe (2008: 198) fremhever at lesetester ikke må passe bedre for noen elevgrupper fremfor andre, og at testen faktisk måler lesing – ikke faktakunnskaper hos eleven. Ettersom det er forståelse av en læreboktekst og dens begreper før og etter undervisning som er det sentrale i min undersøkelse, har det vært essensielt å ta hensyn til at oppgavene etterspør kunnskaper som kommer fra teksten, og at det er forståelsen fra denne som skal fremvises. At lærebokteksten kan passe bedre for noen grupper elever enn andre er en mulighet – men teksten er en autentisk læreboktekst, og dersom denne «forskjellsbehandler» kan det være verdifull informasjon å trekke ut ifra undersøkelsen. Teksten er derfor ikke valgt på bakgrunn av at alle skal ha mulighet for å lykkes like godt, men for å kunne gi et bilde som avspeiler et autentisk møte mellom elever og læreboktekster. Dette vil være et sentralt poeng når det gjelder skillet mellom «tradisjonelle» lesetester og min lese-/forståelsestest.

De to kvalitative forskningsintervjuene krever omfattende kontinuerlig hensyn til reliabilitets- og validitetsspørsmål. Kvale (1997: 164) fremhever behovet for å drive «kvalitetskontroll gjennom alle stadier», med andre ord at jeg som intervjuer er bevisst på alt det som kan være med på å gjøre funn gjennom intervjuet til mindre valide eller reliable, og med det at mine funn kan miste sin verdi. I intervjusituasjonen opplevde jeg det som svært viktig å være bevisst på min egen rolle som intervjuer og kanskje der og da også som partner i den samtalen som fant sted. Spesielt følte jeg at dette var viktig ettersom mitt forhold til læreren som ble

³² Akseptabelt-ord skjema er vedlegg 3 i appendiks

³³ Retteveiledning til flervalgsoppgavene og til de åpne spørsmålene er vedlegg 4 i appendiks

intervjuet, kunne påvirkes av at hun tidligere hadde fungert som min veileder under praktisk-pedagogisk utdanning. Intervjuguiden ble derfor viktig under intervjuet, ikke bare som tematisk følgesnor, men også for ordvalg og spørsmålsstilling. Bevisstheten min til disse momentene var derfor sentral, og jeg opplever at dette hensynet ble ivaretatt på en tilfredsstillende måte. Validitetshensynet i forhold til intervjuet krever at funn kontinuerlig sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk (Kvale 1997:168). Dette ble tatt hensyn til under selve intervjuet gjennom sammenfattende spørsmål som «Jeg forstår det sånn at du mener..» «Har jeg forstått det riktig i at du sier...?», og jeg fikk med det bekreftet, avkreftet eller nyansert den forståelsen jeg hadde av lærerens utsagn. Ettersom jeg intervjuet læreren to ganger, ble det også mulighet for å stille spørsmål i to omganger, noe som kunne være med på å sikre konsistens i lærerens utsagn.

4 Resultater

4.1 Presentasjon av lærebokteksten

Lærebokteksten³⁴ som elevenes oppgaver er knyttet til i lesetesten, er hentet fra *Underveis. Historie 8. Samfunnsfag for ungdomstrinnet* av Harald Skjønberg (2006), utgitt av Gyldendal Norsk Forlag. Læreverket dekker målene for samfunnsfag etter læreplanen av 2006 (K06). Sidene jeg har brukt i lesetesten er s. 10-11, 29-30. Side 10 og 11 er en introduserende tekst til denne delen av bokens tema, kriger og revolusjoner. I læreboken finnes et kapittel som omhandler den amerikanske revolusjonen på sidene 13-27³⁵. Dette kapittelet er ikke inkludert i studiens lesetest. Premissene for studien hviler på at elevene skal gjennom en opplæringsperiode om temaet de leser om i teksten, mellom de ulike tidspunktene for testen. Denne klassen planla å starte med den franske revolusjonen, og det ble dermed nødvendig kun å inkludere tekst som omhandler dette temaet.

Teksten består opprinnelig av to sammenhengende tekster, da side 1 og 2 (i lesetestens tekst) er introduserende til den delen av boken som omhandler temaet *Kriger og revolusjoner*, mens side 3 og 4 er de to første sidene fra kapittelet om “Den franske revolusjonen”. Tekstene henger likevel naturlig sammen, og side 3 og 4 utfyller side 1 og 2. Jeg påpeker likevel at dette ikke er den oppbyggingen som forfatteren av læreboken fremstiller. Forfatteren kan dermed tenkes å ha skrevet det som er de to siste sidene i lesetestens tekst, til lesere som er forventet å ha lest kapittelet om den amerikanske revolusjonen. Etter å ha lest begge kapitlene er det likevel vanskelig å hevde at en slik forutsetning er tydelig. Et poeng er også at lærebøker ikke alltid blir brukt i den rekkefølgen som kapitler fremstilles, og de ulike kapitlene må derfor kunne betraktes relativt selvstendig.

Forfatteren presenterer bokens innhold og ulike deler på en av de aller første sidene under overskriften «Til deg som skal bruke denne boka». Her forklarer han blant annet hva elever kan gjøre, dersom det skulle dukke opp ord som de ikke forstår. Under «Ordforklaringer» står det: «Ord som er forklart, er uthevet i farget, fet skrift i margin og står i kursiv i den løpende teksten. Disse ordene og flere andre er samlet bakerst i et stikkordsregister» (Skjønberg 2006:

³⁴ Lærebokteksten er vedlegg 2 i appendiks

3). Begrepet 'revolusjon' blir ikke forklart i margen, og er heller ikke blant de som er samlet bakerst i stikkordsregisteret. På de fire sidene som er inkludert i lesetesten, er ingen ord uthevet og forklart. I hele kapittel to, som de to siste sidene i lesetesten er hentet fra, er totalt fire ord uthevet og forklart i margen. Det finnes heller ikke kryssreferanser til andre steder i teksten der ordet opptrer.

Teksten har to ulike sjangre. De tre første avsnittene i den verbale teksten, forteller om kongen og dronningens henrettelser, og knyttes dermed til fortellersjangeren. Resten av teksten er en redegjørende og forklarende fagtekst, som informerer og forklarer om kongens enevælde og om maktforholdene i det franske samfunnet på 1700-tallet. Teksten er multimodal, og modalitetene maleri, fotografi og verbal tekst utgjør den helhetlige teksten.

Teksten presenteres i det følgende, side for side.

Side 1 (s. 10 i Skjønberg 2006) er et helsides maleri av Ludvig den 16., Frankrikes konge, som poserer på skafottet før sin henrettelse. Han er omgitt av fem menn, og i bakgrunnen synes folkemengden som omgir dem. Kongen har et mildt ansiktsuttrykk, og det samme kan sies om mennene rundt. Et sverd som holdes foran ham, kan signalisere at kongen likevel ikke har mye makt i situasjonen, ettersom kongen selv ikke bærer våpen. Informasjonskoblingen til side 2 i lesetesten (s. 11 i Skjønberg 2006) er tydelig, da bildet knyttes direkte til fortellingen om kongen på skafottet, og illustrerer på denne måten fortellingen.

Side 2 består utelukkende av tekst. Bortsett fra to setninger nederst på siden som henviser til bildet fra forrige side, er teksten sammenhengende. Tre overskrifter signaliserer innholdet i teksten: *Del 1, 1750-1814* og *Kriger og revolusjoner*. Teksten består av fem avsnitt, med en narrativ fortelling i presens om kongen og dronningens adskilte henrettelser som motiv. De to første avsnittene fokuserer på kongens død, det tredje på dronningens, et halvt år senere. I det fjerde avsnittet går teksten over til en faglig sjanger og skifter også til preteritumsform. Det fortelles at kongen var blitt dyrket som en gud i flere hundre år, men at han nå var henrettet. Avsnittet stiller spørsmålet "Hva var skjedd?" (Skjønberg 2006: 11). Det siste avsnittet avsluttes med et retorisk spørsmål til leseren: "For var det riktig at kongen var utpekt til å styre?" (Skjønberg 2006: 11).

Side 3 (Skjønberg 2006: 29) har overskriften "Den franske revolusjonen", og er første side i dette kapittelet. Siden er komponert av fire tekstbiter, der den ene er en tidslinje. Siden har to

underoverskrifter. Under øverste overskrift finnes tre uthevede punkter som informerer om hva eleven skal lære om i kapitlet. I margen finnes et sitat av Ludvig den 15., der hans suverenitet fremheves. Nederst på siden finnes en tidslinje med viktige hendelser mellom 1789 og 1794. Fire små illustrasjoner er under de fem punktene. En pil mot forrige side i teksten og to setninger som kort forklarer situasjonen på bildet, er over tidslinjen. Den største verbale teksten på siden står under overskriften “Konge av Guds nåde”. To korte avsnitt tar for seg kongens posisjon på 1700-tallet. Første avsnitt forklarer begrepet *eneveldig makt*. Andre avsnitt forklarer hvordan kongen kunne få så stor makt.

Komposisjonen på side 4 (Skjønberg 2006: 30) består av et bilde med tilhørende bildetekst, en tekst under overskriften “Adelsmenn og borgere”, og en kort tekst i venstre marg. Bildet og teksten opptar like stor plass på siden. Bildeteksten forklarer at bildet viser en fransk landsby, og at de aller fleste franskmenn var bønder og bodde i landsbyer som på bildet. Teksten i venstre marg forteller om pengeenheten, livres. Det informeres først om at en arbeider levde for ca. 500 livres i året. Neste setning forteller at dronningen kjøpte kjoler for 270 000 livres i året. Teksten under “Adelsmenn og borgere” er delt inn i fire mindre avsnitt. Teksten informerer om adelsfolkets rikdom, makt og fordeler i det franske samfunnet. Den forklarer at en grunn til velstanden blant adelen var at de krevde skatt av vanlige mennesker.

4.1.1 Tekstens fortellerstemme

De ord og begreper som fremheves forklares i læreboken gjennom den løpende teksten. Forklaringene skjer eksempelvis på denne måten: “Dette gjaldt særlig adelsmennene, det vil si hertuger, grever eller baroner” (Skjønberg 2006: 30). Eneveldig makt forklares slik “Det betydde at kongen selv kunne bestemme hvordan ting skulle være, nesten helt på egen hånd” (Skjønberg 2006: 29). Det er som nevnt ingen uthevede definisjoner i denne teksten, men de som finnes i kapittel 1, kan muligens fortelle noe om hvilket kunnskapsnivå forfatteren forestiller seg elevene har. ‘Konflikter’ er uthevet, og blir i margen definert slik: “Konflikter er det samme som strider” (Skjønberg 2006: 14). ‘Parlament’ er dessuten ofte et nytt begrep for elever på åttende trinn. Dette begrepet forklares også i margen: “Parlamentet er det samme som nasjonalforsamlingen. Stortinget er det norske parlamentet” (Skjønberg 2006: 15).

Fortellerstemmen stiller spørsmål til elevene underveis, og svarer deretter på disse. På side 2, som er den første verbale teksten eleven leser i lesetesten (og i denne delen av læreboken), er ingen av ordene som brukes i fortellingen om kongen og dronningen forklart. Denne teksten forklarer stemningen og hendelsene rundt henrettelsene av de kongelige. Dronningen er også gitt en replikk i det hun trækker bøddelen på foten: “Unnskyld min herre,” sier hun. “Jeg har ingen erfaringer i scener som dette” (Skjønberg 2006: 11). Forteller fremhever på denne måten ironien i situasjonen – makten var snudd opp ned. Selvsagt har ikke dronningen erfaring fra lignende situasjon. Replikken er ikke kommentert av fortelleren, og det er opp til leseren å forstå poenget. Forteller stoler også senere på at leseren gjør seg egne tanker om informasjonen han frembringer, i det han presenterer de ulike økonomiske forholdene i samfunnslagene. Informasjonen om arbeidernes årsinntekt og dronningen enorme pengeforbruk på kjoler, kontrasteres ikke av forteller – utover summenes voldsomme ulikheter. Fortellerstemmen har dermed forventinger om at leseren selv oppfatter at dette må gjøres for at informasjonen skal gi mening, og at informasjonen kan relateres til teksten som står ved siden av, som også forteller om et urettferdig samfunn. Forteller kommer også med opplysninger om at to prosent eide en tredel av jorden, men forteller ikke i direkte sammenheng hvem det er som hadde det store eierskapet. For lesere som leser informasjonen i lys av tidligere og følgende informasjon, vil budskapet om at det dreier seg om adelsmenn likevel bli klart og tydelig.

4.2 Presentasjon av elevenes lærebok

Elevene bruker læreboken³⁶ *Matriks 8 Historie : Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (2006), av Synnøve V. Hellerud og Sigrud Moen, utgitt av Aschehoug forlag. Elevene arbeidet i undervisningsperioden med kapittelet «Revolusjon!» (Hellerud og Moen 2006: 10-39). Denne delen av boken starter på samme måte som teksten fra *Underveis* (lærebokteksten i lesetesten) med en narrativ fortelling om kong Ludvig 16. sin henrettelse. Også her er fortellingen knyttet sammen med et stort bilde. I *Matriks 8* vises henrettelsen tydelig, da kongens halshuggede hode vises frem til forsamlingen. At det er hodet til nettopp kongen som synes, er fremhevet gjennom en pil fra teksten. Også *Matriks 8* sin fortelling om kongens henrettelse, avsluttes med spørsmål til eleven: «Hvordan kunne dette skje? Og hvorfor ble det revolusjon i

³⁶ Et utdrag av elevenes lærebok er vedlegg 4 i appendiks

Frankrike akkurat da?» (Hellerud og Moen 2006: 11). Læreboken går på samme måte som *Underveis* deretter over til en fagtekstlig og forklarende sjanger.

Matriks 8 har en utstrakt bruk av ulike modaliteter i teksten, hovedsakelig malerier og tegninger som i *Underveis*, men også figurer og søyler (Hellerud og Moen 2006: 14).

Innledningsvis i boken forklares det at «vanskelige ord og nye begreper er forklart og satt inn i ramme på stedet der ordet forekommer» (Hellerud og Moen 2006: 2). I delkapittelet «Den franske revolusjonen» som er åtte sider langt, er to ord definert på denne måten. Begrepet 'revolusjon' defineres som «Når det skjer store forandringer i samfunnet i løpet av en kort tid» (Hellerud og Moen 2006: 12). Dette gjøres innledningsvis i kapittelet «Revolusjon!». I motsetning til *Underveis*, som hovedsakelig fokuserer på revolusjon i en historisk sammenheng, fremhever *Matriks 8* innledningsvis at begrepet kan brukes i flere sammenhenger (f.eks. i dataverdenen, i pop-musikken, Hellerud og Moen 2006: 12). Begge lærebøkene fokuserer på misnøyen blant befolkningen i perioden før revolusjonen og presenterer dette som grunnlaget for at revolusjonen skjedde.

4.3 Presentasjon av resultater av lesetestens spørsmål og oppgaver³⁷

4.3.1. Oversikt over språkbruk (spørsmål 1, 2, 3)³⁸

Tabell 2 fremstiller språk som elevene snakker, hjemme og med venner. Jeg har også bedt elevene oppgi språk som han eller hun snakker i tillegg til norsk. Informasjonen er basert på selvrapportering. Tabellen kommenteres under.

³⁷ Vedlegg 6 i appendiks gir oversikt over enkeltelevens resultater av alle lesetestens deler på pre- og på post-test. Jeg fremstiller det samlede utvalgets resultater på de enkelte delene av lesetestene i resultatkapittelet.

³⁸ Noen elever oppga flere opplysninger på post-test, enn de gjorde på pre-test. Fremstillingen er derfor post-testens svar.

Tabell 2: Oversikt over språkbruk (spørsmål 1, 2, 3)

	Svar(alternativ)	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Elev 6	Elev 7	Elev 8	Elev 9	Elev 10	Totalt (9)
1. Hjemme	Bare norsk		X	X		X					3
	Norsk og et annet språk	X gresk			X svensk		X tyrkisk	X persisk	X tamilsk	X vietnamesisk	6
	Nesten bare et annet språk										

2. Med venner	Bare norsk	X	X	X	X	X		X	X	X	8
	Norsk og et annet språk						X tyrkisk				1
	Nesten bare et annet språk										

3. Snakker disse språk i tillegg til norsk ³⁹		Gresk	Fransk	Engelsk	Svensk	Engelsk	Tyrkisk	Persisk	Tamilsk	Vietnamesisk
		Engelsk			Tysk	Tysk	Tysk	Tysk	Engelsk	
		Tysk						Engelsk	Tysk	

Språkbruk i hjemmet

Spørsmål 1 spør hvilke språk elevene snakker hjemme, altså hva som er deres hjemlige bruksspråk. Lars Anders Kulbrandstad betegner det som *hjemmespråk*, hvis “Elevene har vokst opp med et annet språk som daglig bruksspråk i hjemmet” (Kulbrandstad 1997: 9). Det er sannsynlig at elevene som bruker et annet hjemmespråk enn norsk, gjør dette i varierende grad, men det fanger ikke min studie opp. Det kommer heller ikke frem hvem det er eleven snakker med på hvilket språk. I Kulbrandstads studie av tolv minoritetselevers språkbruk,

³⁹ Engelsk, fransk og tysk er språkfag på elevenes skole. Ingen av elevene oppgir å snakke bruke disse språkene hjemme eller med venner (bortsett fra elev 6 som snakker “litt engelsk for gøy”).

trekker han frem at når elevene i hans utvalg brukte norsk hjemme, var det i alle tilfeller med sine søsken (Kulbrandstad 1997: 109). Denne tendensen til at det er søsken elevene snakker norsk med hjemme, kan også være tilfelle blant elever som oppgir å bruke både norsk og et annet språk hjemme i min undersøkelse. Dette er ikke undersøkt i min studie. Bare tre elever, altså en tredjedel av utvalget, oppgir å snakke kun norsk hjemme. De resterende seks elevene oppgir at norsk brukes i tillegg til et annet språk. Hjemmespråkene som oppgis i tillegg til norsk, er gresk, svensk, tyrkisk, persisk/iransk, tamilsk og vietnamesisk. På pre-test oppga elev 8 kun norsk som hjemmespråk, men la til at hun snakker persisk på spørsmål 3. Først på post-test oppga hun at persisk var et språk hun snakket i sitt hjem. Ingen av elevene har oppgitt nesten bare å snakke et annet språk enn norsk i sitt hjem. Norsk brukes dermed i alle elevenes hjem, til tross for at seks av ni elever oppgir at de også har et annet hjemmespråk.

Språkbruk med venner

Spørsmål 2 undersøker hvilke språk elevene snakker med sine venner. Det er her ikke spesifisert i hvilke situasjoner dette dreier seg om, om det er i fritiden eller på skolen. Kun en elev oppgir å snakke et annet språk i tillegg til norsk med venner (elev 7, tyrkisk). De resterende åtte elevene, der fem av dem bruker et annet språk enn norsk hjemme, oppgir at de kun snakker norsk med venner. I Kulbrandstads undersøkelse fra 1997 mener han det er “(...) grunnlag for å betrakte både morsmålet og norsk som primære bruksspråk for disse elevene når de er sammen med venner utenfor skoletida” (Kulbrandstad 1997: 115). I hans undersøkelse var det bare ett unntak der en elev stort sett bare snakket norsk i situasjoner med venner fritiden (Kulbrandstad 1997: 115). Han trekker derimot frem at det var flere av elevene fra åttende klasse, enn det var elever fra tredje klasse, som brukte norsk sammen med venner. “Elevene i åttende klasse meldte derimot om bruk av både morsmål og norsk eller bare norsk i de aller fleste situasjonene (Kulbrandstad 1996: 115). Elevene i mitt utvalg ser dermed ut til å bruke et annet språk enn norsk med venner i en mindre grad enn det elevene i Kulbrandstads undersøkelse fra 1997 gjorde.

Språk elevene snakker

Spørsmål 3 spør direkte om hvilke andre språk enn norsk eleven snakker. Elevene har listet opp ulike språk, og svarene er stort sett sammenfallende med de som de oppgir at de snakker i sine hjem ved siden av norsk. Elevene som snakker et annet språk enn norsk hjemme, har

stort sett oppgitt dette språket først. Deretter har noen av elevene oppgitt språkene som de snakker litt, og dette gjelder stort sett språk de lærer på skolen. De fleste elevene presiserte dette på skjemaet med at de f.eks. skrev “fag på skolen” når de oppgav at de snakket språket (fransk, tysk og engelsk).

Elev 8, rapporterte som nevnt ikke om et annet hjemmespråk enn norsk på pre-test, men oppga da persisk som et språk hun snakker (spm. 3). På post-test er dette utdypet tydeligere, ettersom hun for det første her oppgir persisk som et språk hun snakker hjemme (spm 1), og dessuten presiserer (på spm 3) at “*Jeg kan Norsk, persisk, tysk og Engelsk. Men snakker nesten bare Norsk og Persisk*”. Eleven har dermed her tydeliggjort og fremhevet språkbruken sin som gjelder persisk mellom pre-test og post-test. På post-test er dette ikke lenger bare et av de språkene hun kan, slik hun presenterer det på pre-test, men sammen med norsk, nesten det eneste hun snakker.

Skolebakgrunn

Spørsmål 4 undersøker elevenes skolebakgrunn, med den hensikten å fange opp om noen av elevene har hatt deler av sin skolegang i andre land enn Norge. Alle elevene har svart det samme på dette spørsmålet; de har utelukkende gått på norsk skole, fra første klasse. Elevene har dessuten oppgitt hvilke skoler de har gått på før ungdomsskolen de nå tilhører, og det fremkommer at flere har gått på den samme barneskolen. Det er på grunn av elevenes samsvar ikke presentert en tabell for dette punktet.

4.3.2 Har du hørt ordet revolusjon tidligere?

Tabell 3: Tabellen viser elevenes svar på spørsmålet: *Har du hørt ordet revolusjon tidligere?* Øverst: pre-test. Nederst: post-test

	Svaralternativer	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Elev 6	Elev 7	Elev 8	Elev 9	Elev 10
Pre-test	Ja. Jeg tror det betyr _____		X (0)	X (0)	X (0)		X (0)	X (0)		
	Ja, men jeg vet ikke hva det betyr.	X				X			X	
	Nei, revolusjon er et ord jeg ikke har hørt før.									X

Post-test	Ja. Jeg tror det betyr _____	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Ja, men jeg vet ikke hva det betyr.									
	Nei, revolusjon er et ord jeg ikke har hørt før.									

Tabell 3 fremstiller elevenes evne til å definere begrepet 'revolusjon' på pre- og post-test. Revolusjon er det overordnede temaet for teksten de leser i forbindelse med lesetesten, og er også temaet for undervisningsperioden de startet med etter pre-test. Ved tidspunktet for post-test var elevene ferdige med opplæringen innenfor temaet, noe resultatene vitner om. Ved pre-test har elevene idet de svarer på spørsmålet, ikke lest teksten i forbindelse med lesetesten ennå, mens de har lest teksten noen måneder tidligere ved post-test. Elevenes svar på dette spørsmålet på post-testen og på det åpne spørsmålet som etterspør en definisjon av begrepet i lesetestens siste del, bærer preg av at alle elevene har lært den samme definisjonen. Ordlyden i definisjonene er her stort sett den samme, eller svært lik, hos samtlige elever. Elevenes lærer bekrefter dessuten at hun har vektlagt at elevene lærte seg definisjonen utenat i opplæringen.

På pre-test krysset fem av elevene av på alternativet *Ja. Jeg tror det betyr _____*, og la deretter til et eget utformet svar på hva de trodde det betydde. Ingen av disse elevenes svar var

adekvate med tanke på begrepets betydning. Svarene elevene oppga viste med andre ord ikke en tilstrekkelig/fullstendig beskrivelse av innholdet til at forståelsen kan betegnes som god. Tre elever oppga å ha hørt begrepet, men at de ikke visste hva det betydde. En elev oppga å ikke ha hørt begrepet på dette tidspunktet. På post-test hadde derimot alle elevene hørt begrepet, og definerte det deretter på en akseptabel måte.

4.3.3 Elevenes kunnskap om begrepet før og etter å ha lest teksten

Spørsmålet er først og fremst interessant på pre-test i forbindelse med elevenes evne til å gjøre en leksikalsk slutning angående begrepet 'revolusjon', på grunnlag av teksten de leste i lesetesten. På lesetesten fikk elevene spørsmål som undersøker deres kunnskaper om begrepet to ganger, før og etter de hadde lest lesetestens tekst. "Før lesing" og "etter lesing" (i tabell 4 under) viser til disse to spørsmålene (dvs. spm. 5 i testens første del: *Har du hørt ordet revolusjon tidligere?* med svaralternativene som beskrevet i tabell 3; og spm. 2 i testens siste del: *Hva betyr ordet revolusjon?*). En sammenligning av elevenes svar før og etter lesing, gjør det mulig å gjøre en vurdering av hva eleven har forstått av begrepet etter å ha lest teksten. Teksten definerer ikke begrepet direkte. I tabell 4 fremstilles elevenes svar på hva begrepet betyr, før og etter de har lest teksten på pre-test.

Tabell 4: "Før lesing" viser til spm. 5 i testens første del: *Har du hørt ordet revolusjon tidligere?* med svaralternativene som beskrevet i tabell 3; "Etter lesing" viser til spm. 2 i testens siste del: *Hva betyr ordet revolusjon?*

Elev 1	Før lesing	Ja, men jeg vet ikke hva det betyr.
	Etter lesing	<i>Det betyr liksom at det skjedde noe. Det er liksom noe veldig stort som skjedde eller noe viktig.</i>
Elev 2	Før lesing	Ja. Jeg tror det betyr <i>at et land tar over et annet land.</i>
	Etter lesing	<i>At et land tar over er annet land.</i>
Elev 3	Før lesing	Ja, men jeg vet ikke hva det betyr. <i>Noe med krig? En gruppering.</i>
	Etter lesing	<i>En gruppe (land) som gjør opprør mot kongefamilien.</i>
Elev 4	Før lesing	Ja. Jeg tror det betyr liksom « <i>hva som skjedde</i> »...
	Etter lesing	<i>Revolusjon betyr liksom «Hva som skjedde for at det er slik i dag».</i>
Elev 6	Før lesing	Ja, men jeg vet ikke hva det betyr.

	Etter lesing	<i>Ordet revolusjon betyr at noen nytt og revolusjonerende har skjedd. At en stor forandring kanskje har skjedd. Eller at noe nytt og fantastisk har kommet.</i>
Elev 7	Før lesing	Ja. Jeg tror det betyr . Jeg glemte det nå.
	Etter lesing	<i>At noe blir oppbygd på nytt. (gjenstart).</i>
Elev 8	Før lesing	Ja. Jeg tror det betyr noe med krig
	Etter lesing	<i>At det skjer noe så verden blir forandret.</i>
Elev 9	Før lesing	Ja, men jeg vet ikke hva det betyr.
	Etter lesing	<i>Det betyr noe som man for eksempel at det ikke oppsto på den tiden.</i>
Elev 10	Før lesing	Nei, revolusjon er et ord jeg ikke har hørt før.
	Etter lesing	Eleven har ikke svart.

Elev 3 har på pre-test spørsmål 3 svart *Ja. Jeg tror det betyr noe med krig? en gruppering.* Etter å ha lest teksten svarer eleven på det åpne spørsmålet at ordet revolusjon betyr at det er *En gruppe (land) som gjør opprør mot kongefamilien.* Eleven har dermed utvidet forståelsen sin noe etter å ha lest teksten, men har ikke forstått selve begrepet i den grad at det også handler om noe utover det teksten forteller om. Elev 6 krysset på spørsmål 3 av for alternativet *Ja, men vet ikke hva det betyr.* Denne eleven svarer etter å ha lest teksten at *Ordet revolusjon betyr at noen nytt og revolusjonerende har skjedd. At en stor forandring kanskje har skjedd. Eller at noe nytt og fantastisk har kommet.* Denne eleven ser dermed ut til på bakgrunn av teksten ha fått en forståelse for begrepet, og nærmer seg en korrekt forståelse. Hun bruker ord som *forandring*, *noe nytt*, og ikke minst noe *revolusjonerende*, noe som tyder på at hun har forstått at begrepet omhandler en situasjon i endring. Dette er kunnskap om begrepet som hun ikke oppga å ha før teksten var lest. Eleven har dermed gjort en leksikalsk slutning angående innholdet i begrepet. Elev 7 forsøkte seg på *Ja. Jeg tror det betyr*-alternativet på spørsmål 3, men skrev *Jeg glemte det nå* da han skulle fortelle hva han trodde ordet betydde. Etter å ha lest teksten forteller eleven at revolusjon betyr *At det skjer noe så verden blir forandret.* Også denne eleven ser dermed ut til å ha brukt informasjonen i teksten til å gjøre en leksikalsk slutning angående begrepet. Elev 8 skrev på spørsmål 3 *Ja. Jeg tror det betyr at noe med krig.* På de avsluttende åpne spørsmålene definerer denne eleven revolusjon som *At det skjer noe så verden blir forandret.* Kun disse fire elevene har definert begrepet etter å ha lest teksten i en

retning som tyder på at teksten har klargjort begrepet. Definisjonene viser at det på pre-test fremdeles er ulikheter når det gjelder elevenes evne til å forstå begrepet som noe som kan bety noe annet enn kun de hendelsene som teksten handler om.

4.3.4 Resultater fra clozetest

Tabell 5: Tabellen viser utvalgets og enkeltelevens fremgang på clozetest mellom pre-test og post-test.

Elev		X ⁴⁰	1	2	3	4	6	7	8	9	10
Pre-test	Poengskår (maks 56)	23,7	22	32	20,5	27	37	21	26	10	18
Post-test	Poengskår (maks 56)	32,78	26	41	26	29	42	33	39	26	33
Fremgang i prosent		49,4 %	18,2 %	28,1 %	26,8 %	7,4 %	13,5 %	57,1 %	50,0 %	160,1 %	83,3 %
Fremgang i poeng		9,08	4	9	5,5	2	5	12	13	16	15

Tabell 6: Nivåoppnåelser clozetest (jmf. Oller og Johnz 1994, tredelt nivåbeskrivelse).

	Pre-test	Post-test
Selvstendig nivå: teksten forstås umiddelbart	2 elever (Elev 2, 6)	5 elever (Elev 2, 6, 7, 8, 10)
Instruksjonsnivå: teksten kan leses med noe hjelp	2 elever (Elev 4, 8)	4 elever (Elev 1, 3, 4, 9)
Frustrasjonsnivå: teksten er for vanskelig	5 elever (Elev 1, 3, 7, 9, 10)	0

Alle elevene har fremgang, men det er en relativt stor spredning i utvalget. På pre-test skårer to elever til et nivå som kan tyde på at teksten forstås umiddelbart. Hele fem elever skårer denne gang lavt nok til at det nivået de ligger på beskrives som et frustrasjonsnivå, og teksten er dermed for vanskelig for eleven. På post-test er det derimot ingen av elevene som skårer lavt nok til at de havner innenfor dette nivået, og over halvparten av elevene forstår teksten

⁴⁰ Er gjennomsnitt for utvalget

umiddelbart. Elev 10 har dessuten forflyttet seg fra frustrasjonsnivået på pre-test, til det selvstendige nivået. Elev 4 er den eneste av elevene som ikke nådde det selvstendige nivået på pre-test, som ikke har beveget seg til et høyere nivå på post-test.

Elev 4 er den eleven som har den minste fremgangen, med kun 2 poeng (dvs. to mer aksepterte ord) mer på post-test, noe som resulterer i en prosentvis fremgang mellom pre-test og post-test på 7,4 %. Elev 9 er i motsatt ende av skalaen den eleven med størst fremgang. Denne eleven har gått fra 10 til 26 aksepterte ord mellom pre-test og post-test, og dermed en prosentvis fremgang på hele 160 %. Gjennomsnittet for aksepterte ord/poeng under pre-test var 23,7 for hele utvalget (representert i tabellen i X-kolonne). Denne eleven som hadde den største fremgangen lå dermed godt under gjennomsnittet for pre-testen. Til tross for den store fremgangen hun viser på post-test, befinner hun seg fremdeles under gjennomsnittet for utvalget, men denne gangen med 6,8 poeng. Eleven som på pre-test fikk den høyeste skåren er elev 6. Denne eleven har også på post-test den høyeste skåren, men er også blant de to elevene som har den minste fremgangen totalt.

Elevene med minst fremgang

De elevene som har minst fremgang mellom de to testene, er elev 4, 6 og 1, som henholdsvis fikk 4, 2, og 5 poeng mer på post-test enn det de gjorde på pre-test. Elev 1 snakker norsk og gresk hjemme, elev 4 snakker norsk og svensk hjemme, mens elev 6 kun snakker norsk hjemme. Til tross for den lille fremgangen, fremstår likevel ikke pre- og post-test hos disse elevene som utpreget like. Elevene har brukt andre ord på post-test, både med og uten hell. Tekstforståelsen fremstår generelt som større, men det motsatte vises også: Eksempelvis har elev 4 fylt inn “(...) dyrket som en helt” på pre-test, mens hun fyller inn tomrommet “(...) dyrket som en kjeltring” på post-test. Det aksepterte ordet er her *Gud*. Eleven var dermed nærmere en riktig forståelse av kongens rolle i samfunnet første gang, enn det hun var andre gang. Kanskje har hun i opplæringen fått et annet inntrykk av kongen, som resulterte i den negative betegnelsen på post-test.

Disse elevenes største fellesnevner er deres økte evne til å fylle inn tomrommene i teksten med semantisk og syntaktisk aksepterte ord. Eksempel hos elev 1 (pre-test): “*Bøddelen legger seg til rette på lemmen, og øksen også.*”, mens hun på post-test skriver: “*Bøddelen legger hodet til rette på lemmen, og øksen faller.*” Elev 4 skriver på pre-test “ (...) i det der samfunnet”, og på post-test: “ (...) i det urettferdige samfunnet”. Det sistnevnte eksempelet belønnes ikke med poeng, ettersom det korrekte ordet var «gamle». Likevel gir svaret eleven

har gitt på post-test, signaler om at eleven mellom de to testene har økt sin forståelse for tekstens tema. Denne tendensen er gjennomgående hos alle elevene i utvalget, da de på post-test oftere fyller inn med ord som er knyttet til temaet.

Elevene med størst fremgang

I motsatt ende av skalaen finner vi elev 9 og 10. Elev 9 skårer 16 nye poeng i post-test, mens elev 10 har 15 flere poeng på post-test, enn det hun hadde på pre-test. Begge elevene lå langt under gjennomsnittet for utvalget i helhet på pre-test, mens de nærmer seg gjennomsnittet betraktelig på post-testen. De skårer dessuten på post-test også noe høyere enn flere av de som gjorde det bedre på pre-test. Begge disse elevene oppgir å bruke norsk og et annet språk hjemme, elev 9 snakker tamilsk, og elev 10 vietnamesisk. Elev 9 rakk ikke å fullføre testen fullstendig på pre-test, og utelot å svare på det aller siste avsnittet. På post-test har hun gjennomført hele testen. Dette gjelder også til dels elev 10, men det dreier seg her om et mindre avsnitt. På post-test har disse to elevene derimot kommet gjennom hele teksten. Elev 9 mangler 28 svar på pre-test, mot 9 svar på post-test. Hovedsakelig kommer tomrommene på pre-test hos elev 9 mot slutten, og kanskje hadde eleven ikke tid til å fylle ut resten. Elev 10 har på pre-test 19 manglende svar, mens hun på post-test har 4 manglende utfylte tomrom.

Disse to elevenes kraftige forbedring i skår på post-test, reflekteres selvsagt i at de på post-test har fylt inn flere tomrom. Den store oppgangen i utfylte tomrom, kan signalisere at elevene har forstått den helhetlige tekstens sammenheng langt bedre på post-test. Utover dette viser begge elevene større evner til å binde setningene sammen, med tanke på at de denne gangen fyller inn tomrom med ord som syntaktisk og semantisk fungerer i setningen:

Elev 9 pre-test: *“I det hun trår over på skafottet, kommer hun til å være bøddelen på foten”.*
Post-test: *“I det hun trår over på skafottet, kommer hun til å trække bøddelen på foten.”*

Elev 10 pre-test: *“Det hang mye annet sammen med at folk trodde kongen fikk makten sin av Gud”.*
Post-test: *Det hang blant annet sammen med at folk trodde kongen hadde fått makten sin av Gud”.*

Tekstforståelse

Elevenes valg av ord på post-test viser at de forstår sammenhenger mellom setninger bedre. Elev 4 skriver på pre-test *“Det var at”* og på post-test *“Det betyr at”*. Hun har gjenkjent informasjonen i forrige setning, og kan med det grunnlaget fastslå at de to setningene utfyller hverandre. Lignende eksempler finnes hos elev 1 pre-test: *“Det er at kongen selv kunne*

bestemme”, post-test: “*Det gjorde at kongen selv kunne bestemme*”. Ved å fylle inn ord som gjør at setningenes innhold knyttes sammen, ser det ut til at disse elevene forstår at setningene refererer til hverandre og at setningene dermed «trenger» ord som viser dette forholdet.

Elev 7 (som snakker tyrkisk både med venner og hjemme) fremviser på post-test en større forståelse for teksten. Eleven gikk fra 21 til 33 poeng mellom pre-test og post-test. Et avsnitt illustrerer:

Pre-test: “*I flere hundre år har kongen vært dyrket nesten som en Gud, både i Frankrike og i andre land. Men var kongen og dronningen henrettet. Hva har skjedd?*”

Post-test: “*I flere hundre år hadde kongen vært dyrket nesten som en _____, både i Frankrike og i andre land. Nå var kongen og dronningen henrettet. Hva hadde skjedd?*”

Eleven har på post-test ikke brukt den riktige metaforen i sammenligningen av kongen og Gud, slik han gjorde på pre-test. Han har likevel byttet ut det syntaktisk ukorrekte *men*, mot det riktige *nå*. Han har dessuten brukt verbenes riktige tempus. Skiftene mellom de ulike tempusformene som spesielt skjer i dette avsnittet, ser ut til å ha vært en stor utfordring for flere elever.

Elevene har hatt problemer med å forstå hvem det er teksten omtaler, men i mindre grad på post-test enn på pre-test. Dette kommer til uttrykk både gjennom usikkerhet når det gjelder entalls- og flertallsformer, men også tematisk hvem det er forteller sikter til. I siste avsnitt omtales både adelsmenn, borgere og bønder, og en utfordring ser ut til å være hvem det er som er *dem* og *de* i den sammenhengende teksten. Teksten i dette avsnittet er svært informasjonstett. Dette er den delen av teksten hvor det ser ut til at flest elever har hatt problemer, også på post-test. En grunn til at færre har lyktes med denne delen, kan selvsagt også ha sammenheng med at avsnittet er det siste. Elevene kan ha fått knapt med tid for å fullføre, og/eller de kan ha blitt slitne.

De forbedringene som samtlige i utvalget har gjort mellom pre-test og post-test vises som nevnt sterkest når det gjelder at de bruker ord som tematisk passer inn i sammenhengen. Disse “tematisk riktige” ordene er derimot ikke alltid brukt hensiktsmessig riktig. På post-test bruker fire elever begrepet den *eneveldige kongen*, der de aksepterte svarene er den *britiske/engelske kongen*. Ingen av elevene fyller inn med dette begrepet på pre-test. Elev 2 har ført inn det riktige ordet på pre-test, men fyller likevel inn *eneveldig* på post-test. Begrepet har vært i fokus i undervisningen og er nært knyttet til kongen, noe som kan ha gjort at

elevene fokuserer på denne forbindelsen i større grad enn forbindelsen til den omgivende teksten tomrommet står i. I den samme setningen skifter temaet kort over til amerikanske forhold, men dette fanges ikke på pre-test opp av elevene, som stort sett holder fast på den franske kongen, som teksten frem til nå har omtalt. Skiftet mellom aktørene i teksten, blir dermed ikke fanget opp på pre-test mens innfyllingene på post-test er preget av overbruk av et begrep de knytter til kongen.

4.3.5 Resultater av flervalgsoppgaver og åpne spørsmål

Tabell 7: Poeng flervalgsoppgaver og åpne spørsmål

Elev		1	2	3	4	6	7	8	9	10
Flervalgsoppgaver (maks 4 p)	Pre-test	4	4	2	4	4	3	3	2	2
	Post-test	4	4	3	4	4	3	3	4	3
Åpne spørsmål (maks 9 p)	Pre-test	2	2	4	3	5	2	5	1	0
	Post-test	6	9	5	9	8	6	6	7	6

Tabell 7 viser elevenes skåringer på fire flervalgsoppgaver og tre åpne spørsmål. Resultatene viser at ingen av elevene gjør det dårligere på post-test enn på pre-test, og de aller fleste gjør det betydelig bedre på post-test, særlig på de åpne spørsmålene.

Flervalgsoppgavene

Flervalgsoppgavene etterspurte informasjon direkte knyttet til teksten elevene leste i forbindelse med lesetesten, noe som ofte krever at eleven leter i teksten etter den informasjonen hun er ute etter. Resultatene på både pre- og post-test viser at denne måten å finne svaret i teksten på, er noe samtlige elever har behersket godt. Disse spørsmålene ligner på oppgaver som elever er vant med fra lærebøker ("Finn svaret i teksten"), og kanskje kan dette ha vært avgjørende for at de lykkes godt i denne delen.

Fire elever fikk 4 poeng på flervalgsoppgavene på pre-test, mens fem elever fikk det samme på post-test. Elev 7 og 8 er de eneste som har stått på stedet hvil, om en ser bort i fra de som allerede fikk 4 poeng første gang. Elev 9 har gått fra 2 poeng på pre-test, til full skåre på post-

test, og er den eleven som har forbedret seg kraftigst. Dette er den samme eleven som viste størst fremgang på clozetest, og hun viser dessuten en betydelig fremgang i svarene på de åpne spørsmålene.

4.3.6 De åpne spørsmålene

Tabell 8 viser elevenes skåre på de tre åpne spørsmålene.

Tabell 8: Elevenes skåre på de tre åpne spørsmålene.

	Spm.	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Elev 6	Elev 7	Elev 8	Elev 9	Elev 10
Pre-test										
	Spm 1.	0	0	1	3	0	1	0	1	0
	Spm. 2	2	0	1	0	2	1	2	0	0
	Spm. 3	0	2	2	0	3	0	3	0	0
Totalt (maks 9 p.)		2	2	4	3	5	2	5	1	0
Post-test										
	Spm. 1	1	3	1	3	2	0	1	2	3
	Spm 2.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Spm 3.	2	3	2	3	3	3	2	2	0
Totalt (maks 9 p.)		6	9	6	9	8	6	6	7	6
Fremgang		4	7	2	6	3	4	1	6	6

Av de tre åpne spørsmålene er ikke spørsmål 2 og 3 kun direkte knyttet til teksten, og opplæringen som elevene har hatt mellom pre- og post-test, kan hatt stor betydning.

Resultatene viser her at noen av elevene har forbedret seg betydelig. Elev 2 går fra å skåre 2 poeng på pre-test til 9 poeng på post-test. Elev 4, 9 og 10 går opp 6 poeng mellom de to testene.

Spørsmål 1: Fortell hva som skjedde da kongen og dronningen døde. Forklar og bruk egne ord.

Tabell 9: Elevenes svar på spm. 1; pre- og post-test.

Elev 1	Pre-test	<i>Etter at kongen og dronningen døde var det adelsfolkene som begynte å bestemme i landet. Og adelsfolkene ble de rikeste.</i>
	Post-test	<i>Det ble til en revolusjon og franskmennene gjorde som amerika. Så de dannet sin egen stat uten en eneveldig konge.</i>
Elev 2	Pre-test	<i>Først ble kongen lagt på lemmen, og øksen faller. Et halvt år etter skjer det samme med dronningen. På veien til skafottet står det mange soldater, og folk vil se den dømte.</i>
	Post-test	<i>Folket likte ikke at kongen hadde all makten selv – han ble drept med giljotin. Dronningen ble også henrettet ved bruk av giljotinen. Franskmennene kom på å gjøre opprør etter at de hadde hørt hva</i>

		<i>som skjedde i Amerika noen få år før; Amerika hadde vært koloni under Storbritannia. De løsrev seg fra Storbritannia og dannet en egen stat.</i>
Elev 3	Pre-test	<i>da lagde frankrike en egen revolusjon.</i>
	Post-test	<i>Det ble en revolusjon. Å det ble mye opprør i frannkrike, flere folk blir dømt til døde.</i>
Elev 4	Pre-test	<i>Etter det som skjedde i Amerika, for noen år før, gjorde franskmennene det samme, de gjorde opprør!! det skjedde etter kongen og dronningen henrettes.</i>
	Post-test	<i>Det som skjedde når kongen og dronningen døde var at innbyggerne begynte å lage opprør mot at kongen ikke skulle ha eneveldig makt. De ville ta fra kongen mye av makten og fordele den på flere folk.</i>
Elev 6	Pre-test	<i>Det ble roligere forhold i landet eller at kongen og dronningen døde.</i>
	Post-test	<i>Da kongen og dronningen døde ble det mye bedre og roligere forhold i Frankriket, og franskmennene kunne begynne å forme sitt nye samfunn som de selv ville.</i>
Elev 7	Pre-test	<i>Kongen skulle bli drept og før det ville ham si noe, Men det gikk ikke ham ble drept. Så var det dronningen som tok hode, og sa: «Unnskyld, Jeg har ingen erfaringer i scener som dette».</i>
	Post-test	<i>Etter henrettelsen hadde Amerika hvært en koloni under Storbritannia. Men etter det hadde inbyggerne gjort opprør mot den britiske kongen, sammtidig hadde dem også dannet en stat, USA. Dette var en Republikk som hadde en valgt president. Etter dette kom mange av franskmennene til å gjøre det samme.</i>
Elev 8	Pre-test	
	Post-test	<i>Mange franskmenn tenkte at de kunne begynne å gjøre opprør, for de tenkte at kanskje kongen ikke var utpekt av Gud for å styre likevel.</i>
Elev 9	Pre-test	<i>Først var det kongen som skulle bli dømt og bli drept. Kongen skulle holde en tale før han ble drept, men når sa noe falt han og var død. Et halvt år etter var det dronningens tur.</i>
	Post-test	<i>Først var det kongen som skulle bli dømt og bli drept. Kongen skulle holde en tale før han ble drept, men når sa noe falt han og var død. Et halvt år etter var det dronningens tur.</i>
Elev 10	Pre-test	<i>Adelsmenn var veldig rike. De fikk fine jobber. Og de fikk god lønn.</i>
	Post-test	<i>Kongen og dronningen blir henrettet. Mange folk blir glade for at Kongen døde fordi, han styrte landet på en urettferdig måte. En nasjonalforsamling styrte landet. Nasjonalforsamlingen het Konventet.</i>

Spørsmål 1 etterspør at eleven med egne ord forteller hva det var som skjedde da kongen og dronningen døde. Dette spørsmålet er tettest knyttet til teksten som elevene leser i forbindelse med testen, og er også det spørsmålet som elevene har vist minst fremgang på. Noen av svarene preges av avskrift fra teksten og gir heller ikke et fullstendig/adekvat bilde av situasjonen det etterspørres at eleven forteller om. Hos flere elever er svaret nokså likt på både pre- og post-test. En tendens er likevel at elevene på post-test ikke bare fokuserer på situasjonen rundt kongen og dronningens død, men at de trekker dette inn i et større bilde, som de nok kan mer om. Eksempelvis hos elev 1: (pre-test): “*Etter at kongen og dronningen døde var det adelsfolkene som begynte å bestemme i landet. Og adelsfolkene ble de rikeste*”.

Post-test: *“Det ble til en revolusjon og franskmennene gjorde som amerika. Så de dannet sin egen stat uten en eneveldig konge”*. Elev 10 svarer: (pre-test): *Adelsmenn var veldig rike. De fikk fine jobber. Og de fikk god lønn*. Eleven har her ikke svart på det spørsmålet etterspør. På post-test skriver hun: *“Kongen og dronningen blir henrettet. Mange blir glade for at Kongen døde fordi, han styrte landet på en urettferdig måte. En nasjonalforsamling styrte landet. Nasjonalforsamlingen het konventet”*. Eleven har med det svart på spørsmålet, men avgrenser ikke svaret i forhold til spørsmålets ordlyd og trekker inn informasjon som ikke står i teksten. Å svare på dette spørsmålet på en måte som viser at eleven har forstått fortellingen om kongen og dronningens henrettelser, ser ut til å ha vært vanskelig både første og andre gang elevene gjennomførte testen.

Spørsmål 2: Hva betyr ordet revolusjon?

Tabell 10: Elevenes svar på spm. 2; pre- og post-test.

Elev 1	Pre-test	<i>Det betyr liksom at det skjedde noe. Det er liksom noe veldig stort som skjedde eller noe viktig.</i>
	Post-test	<i>Det vil si at det skjer store forandringer i et samfunn på kort tid.</i>
Elev 2	Pre-test	<i>At et land tar over er annet land.</i>
	Post-test	<i>At det skjer store forandringer i samfunnet i løpet av kort tid.</i>
Elev 3	Pre-test	<i>En gruppe (land) som gjør opprør mot kongefamilien.</i>
	Post-test	<i>At et samfunn endres på kort stundt.</i>
Elev 4	Pre-test	<i>Revolusjon betyr liksom «Hva som skjedde for at det er slik i dag».</i>
	Post-test	<i>Revolusjon betyr at en stor forandring skjer over en kort periode.</i>
Elev 6	Pre-test	<i>Ordet revolusjon betyr at noen nytt og revolusjonerende har skjedd. At en stor forandring kanskje har skjedd. Eller at noe nytt og fantastisk har kommet.</i>
	Post-test	<i>ordet revolusjon betyr en stor forandring som skjer i et samfunn i løpet av kort tid.</i>
Elev 7	Pre-test	<i>At noe blir oppbygd på nytt. (gjenstart)</i>
	Post-test	<i>en stor forandring i et samfunn på kort tid.</i>
Elev 8	Pre-test	
	Post-test	<i>Ordet revolusjon betyr at det skjer store forandringer i samfunnet i løpet av kort tid.</i>
Elev 9	Pre-test	<i>Det betyr noe som man for eksempel at det ikke oppsto på den tiden.</i>
	Post-test	<i>En stor forandring i løpet av kort tid.</i>
Elev 10	Pre-test	
	Post-test	<i>ordet revolusjon betyr at samfunnet forandrer seg på kort tid.</i>

Pre-testen viste at elevene i relativ liten grad kunne definere begrepet revolusjon etter kun å ha lest teksten. Tre elever fikk 0 poeng på dette spørsmålet, mens ingen elever fikk 3 poeng. Elevene bruker setninger som at det skjer noe stort og viktig, men famler. En elev (elev 3) trekker betydningen direkte til tekstens innhold, gjennom å skrive at det er “*En gruppe (land) som gjør opprør mot kongefamilien*”. På post-test definerer samtlige elever begrepet godt, og de bruker også omtrent samme ordlyd i definisjonen. Samtlige elever har dermed fått 3 poeng for oppgave 2 på post-test.

Spørsmål 3: Revolusjon er et ord som kan brukes i flere sammenhenger, og er vanlig i dagligtalen. Hvorfor kan det være riktig å si at «mobiltelefonen var en revolusjon når det gjelder kommunikasjon»?

Tabell 11: Elevenes svar på spm. 3; pre- og post-test.

Elev 1	Pre-test	<i>Mobil har gjort det enklere å kommunisere.</i>
	Post-test	<i>Fordi det var en viktig og stor ting som skjedde innenfor kommunikasjon også egentlig for menneskene.</i>
Elev 2	Pre-test	<i>At før så fantes det ikke mobiltelefoner. Da kommuniserte folk på en annen måte. Men når mobiltelefoner kom til, ringte man istedenfor å kommunisere på den måten man gjorde før. Mobiltelefonen tok over den forrige måten for kommunikasjon.</i>
	Post-test	<i>Fordi før fantes det ikke mobiltelefoner, og da de kom kunne man snakke med hverandre - langt unna. Før kunne man bare snakke med hverandre (ansikt til ansikt), men nå kunne man ringe. Det skjedde en stor forandring i samfunnet.</i>
Elev 3	Pre-test	<i>Revolusjon er jo noe stort. Så når mobilen kom ble jo det noe stort overfor kommunikasjon.</i>
	Post-test	<i>P.G.A at når mobilen kom ble samfunnet endret til et mer digitalt sted.</i>
Elev 4	Pre-test	<i>Fordi man mener at det var bra at det «skjedde», slik at vi kan ha den i dag...</i>
	Post-test	<i>Det kan være riktig å si for det var en stor forandring for oss folk å må bruke mobiltelefonen til hverdagsbruk. Mobiltelefonen har forandret verdens måte å få kommunisert på i løpet av en kort tid.</i>
Elev 6	Pre-test	<i>Fordi før vi fikk mobiltelefoner var det veldig vanskelig å kommunisere meg hverandre. Men når mobiltelefonen kom ble alt helt annerledes og mye lettere og bedre. Da var mobiltelefonen revolusjonerende for kommunikasjonen.</i>
	Post-test	<i>Fordi når revolusjonen kom skjedde det plutselig en stor og betydlig forandring når det gjelder kommunikasjon. Folk kunne snakke med hverandre overalt, når som helst og det åpnet seg plutselig en hel del nye muligheter i forbindelse med kommunikasjon og teknologi.</i>
Elev 7	Pre-test	<i>For mobiltelefon var den reskeste Måte å kommunisere på den tiden Mobilrevolusjonen var.</i>
	Post-test	<i>Fordi den forandret nesten hele metoden på å kommunisere, nå kan jeg si/svare på noe når og hvor jeg vil, Før var det ikke sån.</i>

Elev 8	Pre-test	<i>Fordi det var veldig stort, og det forandret verden. Det ble enklere å kommunisere.</i>
	Post-test	<i>Fordi det var en stor forandring. Det ble veldig populært og nesten alle hadde det iløpet av kort tid.</i>
Elev 9	Pre-test	<i>For det var revolusjonen og det var mobiltelefoner man ikke kunne bruke på den tiden</i>
	Post-test	<i>For hvis en nyhet kommer blir det sendt verden rundt på en utrolig kort tid.</i>
Elev 10	Pre-test	
	Post-test	<i>Fordi de Fordi før kommuniserte vi</i>

Spørsmål 3 etterspør elevens evne til å reflektere over begrepet revolusjon i forbindelse med noe helt annet, mobiltelefonens betydning for kommunikasjon. Første gang spørsmålet stilles på pre-test, famler de aller fleste elevene i sitt svar, men ser ut til å forstå at det har noe med den store forandringen mobiltelefonen medførte når det gjelder kommunikasjon. 4 elever har ikke oppnådd noen poeng for sitt svar på pre-test. Bare elev 10, som gjorde det svært godt på de to andre spørsmålene, har ikke fått poeng for dette svaret på post-test. Eleven har da begynt å skrive: *“Fordi det. Fordi før kommuniserte vi”*, men satt strek over begge forsøkene. Elev 2 svarer på pre-test: *“At før så fantes det ikke mobiltelefoner. Da kommuniserte folk på en annen måte. Men når mobiltelefonen kom til, ringte man istedenfor å kommunisere på den måten man gjorde før. Mobiltelefonen tok over den forrige måten for kommunikasjon”*. Denne eleven har på dette tidspunktet definert revolusjonsbegrepet som *“At et land tar over et annet land”*. På post-test definerer hun begrepet korrekt, og svarer på spørsmål 3: *“Fordi før fantes det ikke mobiltelefoner, og da de kom kunne man snakke med hverandre – langt unna. Før kunne man bare snakke med hverandre (ansikt til ansikt), men nå kunne man ringe. Det skjedde en stor forandring i samfunnet”*. Eleven har med det trukket inn det hun har lært av betydningen av begrepet, i refleksjonen rundt mobilens inntog. De aller fleste elevene har fokusert på det som skjedde når mobiltelefonen kom, og har brukt ord som *forandring* eller *endring*. Dette er de samme ordene som elevene brukte i definisjonen av revolusjon.

4.4 Presentasjon av pre-intervju

Pre-intervjuet handler i all hovedsak om lærers planer og fokusområder for den kommende undervisningen og hennes refleksjoner til pre-testens resultater. Intervjuet varte i 56 min.

I: Intervjuer

L: Lærer. Der det ellers ikke er oppført hvem sitatet tilhører (i løpende tekst), er dette alltid lærers sitater.

4.4.1 Betydning av bakgrunnskunnskaper

Lærer fremhever tidlig i intervjuet at hun legger stor vekt på å aktivisere, eller å arbeide med å utvikle elevers forkunnskaper om tema for undervisningen. På spørsmål om hva det er hun legger vekt på i samfunnsfaget, er dette det aller første hun trekker frem. Hun forteller:

Det som er vanskelig med denne typen elever er at de har en helt annen kulturell bakgrunn, så ting som er veldig opplagt for oss, vi snakker om andre verdenskrigen, vi vet hva vi snakker om, om solkongen, vi har en formening om hva det er. Og de har jo ikke de. Samtidig så vet de ikke hvordan det så ut her i Norge for, eller i den delen av verden, for to hundre år siden, eller bare for par tiår siden, så de må jo få et bilde i hodet hos disse elevene. Det tror jeg man, eller det legger jeg mye vekt på, de kan forestille seg hvordan det var. Og så når vi da begynner med begrep, den utfordringen, (...) den ligger jo også i det, at delvis så mangler de ord på eget språk, det kan hende de mangler ord hvis vi skal forklare noe så mangler de også ord. Og det blir vanskelig.

En relativt stor del av elevene i klassen har en familiebakgrunn knyttet til innvandring. Det er tydelig at det å arbeide med å styrke de eventuelle mangelfulle kunnskaper de har om norsk og til dels europeisk historie er i fokus på grunn av dette. Lærer ser ut til å oppfatte dette som en viktig faktor for at de skal kunne forstå innholdet i undervisningen i historie. Elevers kulturelle bakgrunn spiller en viktig rolle. Det er uklart om hun her kun sikter til de elevene som relativt nylig er kommet til Norge, eller om hun også oppfatter at de elevene som har familier fra andre land, også er like preget av "en helt annen kulturell bakgrunn". Hun omtaler det som elevene bør oppnå, som et "bilde i hodet", slik at "de kan forestille seg hvordan det var". Hun sikter til "disse elevene", og trekker også frem språklige utfordringer når det gjelder å forklare nye begreper. Det er rimelig å anta at hun omtaler elever som er tospråklige, i den grad at de snakker ulike språk hjemme og på skolen. Språklige utfordringer nevnes tidlig som noe klassen arbeider med, og er også noe av det hun oppgir å legge størst vekt på i samfunnsfaget.

Bakgrunnskunnskaper eller mangelen på disse, viser seg i undervisningen, og da spesielt gjennom kommunikasjonen. Lærer forteller at hun ofte opplever å bli overrasket over manglende kunnskaper hos elevene, både når det gjelder kunnskaper om verden/tema, og språklige/ordkunnskaper. Hun forteller:

Nå har vi hatt geografi, de skjønner plutselig ikke, vet ikke hvor land ligger, og så prøver du å forklare, ja det landet ligger der. Hva er hovedstaden i et land. Og nei, det skjønner de heller ikke. Så har de ikke noe bilde i hodet (...) Hvordan det ser ut, og det er jo reaksjonen av elevene, at man stiller spørsmål, man begynner med forklaring, du snakker om det, du har en idemyldring, hva forbinder de med det, og da finner du ut hva de ikke kan. Gjennom spørsmål, den kommunikasjonen, det er en ting. Og i den klassen her, de er, de sier i fra at det er noe de ikke forstår. Men det er ikke alltid sånn.

Når det gjelder introduksjon av ukjente ord eller nye begreper, brukes bakgrunnskunnskaper om tema aktivt i undervisningen. Lærer omtaler bakgrunnskunnskapene som ”bilder i hodet” hos elevene, og prosessen om å aktivisere disse, som å ”gå tilbake i tid”. På spørsmål om hvordan lærer planlegger en undervisningstime der ukjente ord og begreper er i fokus, svarer hun: *Jeg plukker ut de jeg mener bør forklares. Og de skriver..ja som regel, jeg kan skrive dem på tavla, men jeg vil også at de skal hente bakgrunnskunnskap frem først.*

Bakgrunnskunnskaper, handler for lærer ikke bare om den historiske perioden som knyttes til temaet. Også generelle kunnskaper om Norge hentes frem. Hun forklarer:

Når det gjelder Norge kjenner de bare Oslo, de vet ikke hvordan der er på landet, de kjenner altf.. de har for lite kunnskap om Norge i tillegg. Og da tenker jeg at jeg må bruke bilder, og så få dem til å reflektere litt hvordan det er hvis man bor i et fellesskap, hvem som skal bestemme. Og må jo også huske at man ikke hadde data, ikke sant, ikke tv osv. (...) Og det kan være vanskelig.

Å etablere konteksten for temaet undervisningen skal handle om, strekker seg fra å snakke om Norge og Europa i gamle dager, men også om å diskutere hvordan Norge er. Lærer opplever at elevene kan trenge en slags påminnelse om at Norge kan være annerledes enn slik de kjenner det fra Oslo. Hun viser blant annet bilder til elevene for å etablere konteksten for emnet.

4.4.2 Ord- og begrepsavklaring i undervisningen

Lærer fremhever flere ganger i løpet av intervjuet at hun ofte blir overrasket over hvilke ord det er som elevene har problemer med å forstå. Etter å ha reflektert over betydningen av bakgrunnskunnskaper, påpeker hun at hun bruker mye tid på å arbeide med elevens forståelse for ord:

Bildet, det går nok fort, men det andre er jo forklaring av begrep, da kan du aldri være sikker på hva de skjønner og hva de ikke skjønner. Og det er ofte ord som du tror

er helt opplagt at du forklarer, nei det kan de. Og det du tror er helt opplagt, det forstår de ikke. (...) Det bruker jeg mest tid på, og det kommer så overraskende. Det er alltid, du blir alltid forundret over, oi, hva de ikke forstod.

Hun forteller videre de at de bruker mye tid på å arbeide med ord og begreper: *Både fremmedord, og begreper som er knyttet opp mot vår kultur. Det er det. Politiske, altså begreper som er politisk preget, nå vet jeg parti, medbestemmelse og der. Det kan de færreste.* Fremmedord kan være fagord som rett og slett er nye for elevene. Hun forteller også at det er forskjeller når det gjelder hvilke typer ord elevene har problemer med å forstå. Hun forklarer med eksempler: *Altså demokrati.. begrep som er knyttet opp mot historie, hva vet jeg hva...eh. Hæren. Det forstår de lettere enn politiske begrep. Skjønner du hva jeg mener?* Eksempelene hun trekker frem kan tyde på at ord som ikke har et spesielt abstrakt innhold, er lettere å gjøre forståelig for elevene, mens ord som har et mer abstrakt betydningsinnhold, er vanskeligere. En hær er mulig å vise elevene konkret og kan forklares gjennom bruk av andre konkrete eksempler, som soldater og militære. I en forklaring på begrepet demokrati kan det være vanskeligere å finne tilfredsstillende representasjoner og eksempler som illustrerer begrepets fulle betydning. Kanskje vil man her i større grad ta i bruk ord og språk i forklaringen. Dette er noe lærer har påpekt kan være utfordrende, da heller ikke disse ordene alltid forstås, i tillegg til at lærer opplever det som vanskelig å vite hvilke ord det er elevene forstår.

Som mål for første time der klassen skal begynne å lære om begrepet revolusjon, håper likevel lærer at forståelsen for begrepet er stor nok til at begrepet kan strekke seg utover den konkrete definisjonen, eller tilknytningen til den franske revolusjonen. Hun forteller:

Da håper jeg at de forstår at det var et grunnlag for en revolusjon og hvorfor man ville ha demokrati, og at de forstår hvordan folk hadde det, at de måtte gjøre noe med det. Og ønskelig hadde jo vært at de ser sammenhengen mellom det som har skjedd i Libya for eksempel nå. For jeg vet at noen var litt opptatt av det. Så det hadde vært ønskelig.

Hun påpeker at dette er noe som hun oppfatter som et reelt mål å nå for alle elevene i klassen.

4.4.3 Lærers refleksjoner rundt elevenes resultater fra pre-test

Elevene har fortalt lærer litt om sine reaksjoner på pre-testen, og har her sagt at den er vanskelig. Når lærer får se selve testen, forteller hun at dette er overraskende. Ut ifra elevenes reaksjoner hadde hun trodd at testen skulle vært vanskeligere enn det den er. Jeg spør henne hvilke forventninger hun har til elevenes mestring av testen, og hun sier:

Jeg forventer jo en viss spredning. Og jeg kan tenke meg at de fleste sliter med åpne spørsmål. Men igjen, jeg kjenner ikke elevene så godt at jeg vet.. Jeg vet at de mangler mye bakgrunnskunnskap, og jeg er usikker på hvilken innflytelse det har hatt på det. Nei, jeg er spent. Jeg vet ikke.

Hun trekker altså frem de åpne spørsmålene som utfordrende for elevene, og at mangelen på bakgrunnskunnskaper kan ha hatt innflytelse. Hun nevner i den forbindelse at hun synes at teksten henvender seg til elever som har en viss kunnskap om emnet, til tross for at det er en introduserende tekst om emnet. Hun sier: *Ja, men likevel så baserer det seg jo på, det er basert på norske elever, som vet hvordan Europa så ut, som vet noe om Frankrike, og som sikkert har hørt om slott, og de fleste har hørt «å leve som kongen i Frankrike».* Lærer fremhever dessuten at clozetesten kan være vanskelig, ettersom det er en type test som elevene ikke er vant med. Lærer ser at elevene har mestret flervalgsoppgavene godt, men påpeker at dette ikke nødvendigvis gir et riktig bilde av deres kunnskaper. Lærer er ikke overrasket over at gjennomsnittet for skår (aksepterte ord) på clozetest for utvalget i helhet, er 23 av 56 ord. Vi ser nærmere på clozetesten og på enkeltelevers svar.

L: Å herregud.

I: Det er: «På skafottet skal kongen si noe. De ordene drukner. Bøddelen legger seg til rette på lemmen, og øksen klar.»

L: Hun har ikke forstått noe.

Jeg forteller at nær samtlige av elevene har problemer med deler av dette avsnittet, da et vanlig svar er at *bøddelen* legger seg til rette – ikke *kongen*, som teksten jo handler om. Lærer påpeker at grunnen kan være at elevene ikke forstår ordet: *De vet jo ikke hva bøddel er. Vil jeg tror, at det er det. Det første ordet vet de ikke, og dermed blir setningen feil. Og du ser at det gjør alt feil, ikke sant.* Reaksjonene på elevenes utfylte ord er tidvis tydelig negativ, og lærer sier: *Det er helt, helt på vidden. Mangler jo også språklig sett.. hva heter det. Nå mangler jeg også ord.*

Elev 6 har skåret høyest på clozetesten, og har alt rett på flervalgsoppgaver. Vi ser på hennes svar på de åpne oppgavene. Lærer leser høyt elevens svar og kommenterer:

«Ordet revolusjon betyr at noe nytt og revolusjonerende har skjedd. At en stor forandring» å, det var bra ja, «at noe nytt og fantastisk har kommet». Ja, men det er jo veldig fin definisjon dette her. Nummer tre: «Fordi før vi fikk mobiltelefoner var det veldig vanskelig å kommunisere med hverandre. Men når mobiltelefonen kom ble all

ting annerledes og mye lettere og bedre»... Ja, men jeg syns hun var flink, det var bra det. For en åttendeklassing var det bra.

Eleven oppga å ikke vite hva begrepet betydde før hun hadde lest teksten. Jeg spør lærer om hun har noen tanker om hvorfor teksten har bidratt til kunnskaper og en forståelse om begrepet for denne eleven, mens andre elever ikke ser ut til å ha fått like mye ut av å lese teksten. Lærer sier:

Ikke bare forstå teksten, men jeg tror også hun har bakgrunnskunnskap nok til det, altså hun har hørt om det ordet, men hun klarer ikke definere det, for hun har sikkert hørt ordet i flere forskjellige sammenhenger uten å reflektere over det. Vil jeg tro.

Bakgrunnskunnskaper og det at eleven har hørt ordet ved tidligere anledninger fremheves dermed som en del av forklaringen til at denne eleven har klart å forstå tekstens innhold, slik at begrepet revolusjon nå gir en større mening.

Etter å ha lagt fra oss de enkelte resultatene, spør jeg lærer om hva hun tenker om elevenes generelle nivå på clozetesten, og hun svarer:

Jeg synes det er dårlig. Egentlig synes jeg det er veldig, veldig svakt. Jeg vet ikke hva det kan forklares, men det er jo nærliggende at de ikke er vant til denne type tester. Men igjen da må de jo også tenke litt, og så tar man seg ikke tid til å tenke. Og hvordan leser de egentlig spørsmålene, de bruker ikke strategier heller. Men for å bruke strategier må du være litt mer vant til den type test da.

Hun viser her til to mulige forklaringer. Den ene handler om at elevene ikke er vant til å gjøre slike tester, og at dette kan ha gjort at de ikke vet hvilke strategier de skal bruke. Hun trekker også frem at elevene ikke tar seg tid til å tenke underveis, at dette ikke er noe de gjør.

Lignende forklaring nevnes også i forbindelse med de åpne spørsmålene. Lærer etterlyser at elevene hadde gjort et tydeligere forsøk på å svare, og sier: *Jeg tenker, hva må til for å få dem til å reflektere. Altså det er.. det andre, jeg tror det er.. noen har jo også forutsetninger for å reflektere, men likevel så velger man det bort. Og at man gjør det ikke. Fordi det er slitsomt.*

Når det gjelder hvilke ord det er elevene ikke har fått til på clozetesten, nevner hun småord: *Der de ikke klarte å se hvilke ordklasser det er.* Dette stemmer til tider godt. Spesifikt handler det ofte om at flertallsformer blandes med entallsformer og om ukorrekt tempusbruk. Lærer trekker frem at språklig bevissthet og manglende kunnskaper om språket som brukes i fagtekster, kan ha ført til elevenes problemer på dette punktet. Hun sier: *Ja, det er manglende språklig bevissthet. Og usikkerhet, sikkert også.* Elevene kan være uvant med formen for språkbruk som kan prege fagtekster.

Til slutt spør jeg lærer hva hun eventuelt tror kan forandre seg når det gjelder elevenes resultater til neste gang de skal gjennomføre testen. Det er ikke alt hun har like stor tro på at blir bedre, til tross for at elevene lærer om temaet. Lærer har tidligere erfaringer med Carlsten-testen, som brukes for å kartlegge elevers leseforståelse, og knytter clozetestens resultater og elevenes forbedringspotensiale til de erfaringene hun har hatt med disse. Hun svarer: *Altså ut ifra andre tester som vi har gjentatt, så ser vi at det blir ikke så store forandringer. Selv om de da har kjennskap til teksten, det er Carlsten da, ikke sant. Det er ikke store forandringer.* Hun er usikker på om det at de kan mer om temaet vil ha innvirkning på delen av testen som måler om elevenes forståelse av fagteksten er god nok til at de kan plassere inn aksepterte ord i tekstens tomrom. Hun sier her: *Altså, åpne spørsmål bør være bedre. Clozetesten er jeg fortsatt litt usikker på om blir bedre. Men åpne spørsmål, det må bli bedre.(...) Det må jo det. Det bør!*

4.5 Presentasjon av post-intervju

Post-intervjuet presenterer lærers evaluering av den gjennomførte undervisningsperioden, og hennes kommentarer til elevenes resultater etter at begge testene er gjennomført. Intervjuet varte i 58 min.

I: Intervjuer

L: Lærer. Der det ellers ikke er oppført hvem sitatet tilhører (i løpende tekst), er dette alltid lærers sitater.

4.5.1 Beskrivelse av undervisningen

Lærer forteller om de første timene som introduserte klassen for temaet:

Vi tok utgangspunkt i hvordan det var i Norge på 1800-tallet. Vi skulle få litt bakgrunnsforståelse for tiden. Og det var jo nettopp det mange, de visste kanskje ikke helt hvor Frankrike var. Vi måtte bruke mye tid på begrepsforklaringer, og de begrepene de måtte læres utenat.

Jeg spør lærer om hvordan hun har undervist. Har hun samlet klassen, eller har de vært delt? Hun forklarer: *Vi hadde assistent, siden det er en del IOP-elever, veldig svake elever, så har det vært en del powerpoint som blir brukt, for visuell hukommelse, for å støtte den visuelle delen.* Det som har vært på powerpointen knyttes av lærer til elevenes visuelle hukommelse.

Elevene har jobbet på egenhånd og i par, med unntak av en gruppe elever. Jeg spør lærer hvilke elever dette dreier seg om.

L: De svakeste elevene. Men det er ikke de du har hatt med deg.

I: Var det kun de svakeste som ble delt inn i egen gruppe?

L: Resten av klassen jobbet i grupper eller i par, men de aller svakeste hadde egen gruppe. Det må jeg ta hensyn til, hvordan undervisningen skal være, siden det er så mange.

I: Hva var det de jobbet med i disse gruppene?

L: Lettere spørsmål. Enten forklaring av begrep og finn svar i teksten, en del kanskje også prøve å resonnerer, kanskje domino.

Undervisningen har dermed foregått med klassen samlet i de tilfeller når lærer har stått i sentrum. Hun har brukt powerpoint i en del av denne fellesundervisningen. De gangene elevene har arbeidet på egenhånd, har de stort sett jobbet i mindre grupper eller i par, med unntak av elevene som har individuell opplæringsplan, som er skilt ut med egen gruppe. Disse elevene har da også hatt en assistent. Gruppene har ofte arbeidet med oppgaver av ulik vanskegrad når de har jobbet alene. Lærer forteller at klassen har brukt læreboken mye i denne perioden. De har lest hjemme som lekse, men også i skoletiden. De har da fått i oppgave selv å finne ord de ikke forstår i teksten.

4.5.2 Betydningen av bakgrunnskunnskaper

I pre-intervjuet tydeliggjorde lærer at det å skape eller å aktivisere bakgrunnskunnskaper om emnet før selve undervisningen går i gang, er en viktig del av læringsprosessen. Lærer fortalte i at det å skape dette grunnlaget før undervisningen var lettere for noen elever enn det var for andre, og knyttet i pre-intervjuet dette opp mot elevens 'kulturelle bakgrunn'. Lærer forteller at hun tror at de aller fleste hadde en oppfatning av hva begrepet revolusjon var da de satte i gang med selve fagstoffet. Hun forteller:

Det gikk overraskende bra, men da var vi jo heldige for det har jo vært revolusjoner, det har vært Libya og det har vært Syria, så det var veldig konkret. (...) Den elevgruppen som er svak, det er jo en del av de fremmedspråklige elevene, og de har arabisk bakgrunn, mange av dem. Muslimske bakgrunn, kanskje også. Og det var jo veldig interessant for dem å følge med. De fulgte det nærmere.

Det kan her påpekes at aktivisering av bakgrunnskunnskaper og aktualisering av temaet må betraktes som ulike prosesser. Bakgrunnskunnskaper omhandler elevens tidligere kunnskaper

om, eller erfaringer med emnet, noe som i dette tilfellet begrenser seg til de kunnskaper elevene hadde ved oppstart av undervisningen. Ettersom temaet for opplæringen her er den franske revolusjonen, vil bakgrunnskunnskapene elevene har være knyttet til disse. Fokuset som lærer har på de kunnskapene eller interessene elevene har til begrepet via nåtidens hendelser ('den arabiske våren' i 2011) må i større grad kunne sies å utgjøre en aktualisering av begrepet. Det er dermed ikke bare bakgrunnskunnskaper om emnet for historieopplæringen som lærer fremhever som verdifulle, i den grad at noen elever fulgte med nærmere. Noen av elevenes interesse og kunnskaper om dette ble heller en innfallsvinkel til en aktualisering av temaet.

Lærer påpeker at noen elever med tilknytning til deler av verden der nettopp revolusjoner har vært sentrale hendelser i løpet av det siste året, har kunne relatere til begrepet ut i fra denne tilknytningen. Hun fremhever at disse elevenes interesse for begrepet kan ha vært annerledes og sterkere enn den var for andre elever. Lærer mener at dette ble en innfallsvinkel som styrket interessen for emnet hos disse elevene. Ingen av de ni elevene i utvalget for lesetesten oppgir arabisk som hjemmespråk, og lærers henvisning spesifikt til elever som hadde en interesse for emnet på grunnlag av deres tilknytning til land der revolusjoner hadde vært viktige begivenheter, vil derfor ikke inkludere disse elevene. 'Den arabiske våren' hadde derimot preget nyhetsbildet tydelig før denne perioden, og det er sannsynlig at alle elevene har hatt muligheter til å opparbeide kunnskaper om hva som skjedde. Den aktualiseringen som ble brukt i undervisningen, kan ha vært verdifull for alle elevene, og ikke nødvendigvis kun ha en spesiell verdi som bakgrunnskunnskaper for temaet for de elever med konkret tilknytning til områder som var i sentrum for hendelsene.

Lærers fokus på elevenes 'kulturelle bakgrunn' som noe som kan være en forutsetning for om elevene har vansker eller ikke med å aktivisere bakgrunnskunnskaper om temaet, viste seg å endre seg. De elevene som opprinnelig ble vurdert som mindre kunnskapsrike, i den forstand at de hadde færre "bilder i hodet" om revolusjonen i Frankrike og norske og europeiske samfunn på 1700- og 1800-tallet, hadde likevel kunnskaper, men det de forbandt med begrepet 'revolusjon' var knyttet til noe som var fjernere fra den historiske sammenhengen, og tettere til nåtidens hendelser. At noen elever har lettere for å utvikle forestillinger om Norge og Europa århundrer tilbake er sannsynlig, men det er likevel usikkert om dette hovedsakelig kan relateres til deres bakgrunn som norske majoritets elever.

4.5.3 Ord- og begrepsavklaring i undervisningen

Lærer forteller at det kun er de vanskeligste ordene i læreboken som er forklart, og at elevene har et behov for ordforklaringer til en større del av ordene enn det som læreboken legger opp til. Jeg spør lærer om de arbeider mye med læreboken i denne perioden, og hun forklarer:

Ja, det måtte de. I tillegg til powerpointen så måtte de lese, og det er jo fordi de samtidig skal lære seg å finne ord de ikke forstår. Og da må de lese. Og da har jeg gitt enten noe som lekser, men da også å bruke noe av timen, at de satt hver for seg og leste, to-tre avsnitt. Markerte ordene de ikke kunne. Og når det går så langt tilbake i tid, er det faktisk mange ord de ikke forstår. Så ting som, ja en del ord er jo forklart i historieboken, men utover det er det nesten dagligdagse ord for oss, som elevene ikke kan. Da må de finne ut selv.

Elevene leser dermed lærebokteksten alene ikke bare for å lære om temaet, men for å understreke hvilke ord de selv ikke forstår, slik at de senere kan bli forklart disse ordene.

Lærer fremhever at hun ikke alltid kan spå hvilke ord det er snakk om, dermed kan det være nødvendig at elevene selv fremhever disse. Lesingens formål betegnes av lærer i slike tilfeller på grunnlag av dette – elevene skal lære seg å finne ord de ikke forstår. Hun forteller:

Det er like overraskende hver gang. Hvilke ord de ikke kan. Og de, det er jo ofte ord som er knyttet opp til kultur, som ikke de har, som ikke de kjenner til. Men det er også norske elever som ofte mangler kunnskap om ord, og når du da forklarer ordet, ja da husker de det likevel.

Ordforståelsen og utvikling av ordkunnskap er noe det jobbes med både med elever med og uten norsk som førstespråk. Lærer vektlegger at ofte er det vanskelig å forklare ordene på grunn av at ordenes betydning er så sterkt knyttet til kultur. Mange elever kjenner ikke innholdet i ordet fra før. For noen norske elever betegnes forståelsesprosessen av lærer annerledes. Det forteller at det virker som om de ofte kjenner betydningen av ordet (at det finnes), men at de ikke kjenner til selve ordet/begrepet. Når de da får forklart betydningen, så husker eller kan de det likevel.

Jeg spør lærer om hun kan fortelle om hvilke type ord hun typisk forklarer, utover de faglig relaterte. Hun sier:

Jeg kaller de inni meg for sånne bestemorord, besteforeldre, de ville ha brukt det. Hva vet jeg, havregrøt, eller. Hvis man da ikke har besteforeldre, har man kanskje ikke hørt de ordene. Dagligdagse ord er det nok ikke. (...)Men det er jo nettopp fordi, vi går jo tilbake i tid.

Når det gjelder fagbegreper, vektlegger lærer at elevene skal lære seg begrepenes betydning utenat. Hun sier:

Jeg spør i timen: Hva betyr det? Og når vi kommer inn igjen, da tar jeg, hva var det for noe? Med en annen elev, og spør og så hjelper jeg dem. Men da blir det også det, jeg tror det er viktig å lære utenat, men så lærer de seg hva det egentlig er det har lært utenat, hva det betyr.

At elevene lærer begrepets betydning utenat, begrunnes med at forståelsen kommer etter hvert og at begrepet brukes i flere sammenhenger. Lærer vil da at elevene skal kjenne til definisjonen. Hun forklarer:

Ja, det er riktig, litt sånn automatisk. (...) du ser ikke med en gang hva det innebærer, du lærer først noe, og så forstår du forklaringen på ordet etter hvert. Og når du har så mange revolusjoner etter hverandre, da kommer det om og om igjen. Og da forstår de. Og det er viktig å lære det at det kan overføres, hvordan man kan bruke det. Men det er en prosess.

Lærer forteller at hun forklarer ord og begreper på ulike måter i undervisningen. I denne perioden har hun brukt powerpoint i undervisningen i større grad enn det hun har gjort tidligere, til dels på grunn av at klassen nylig har fått projektor i klasserommet og det har blitt lettere. Lærer forteller om innholdet på powerpointene: *Bilder og kart, og deretter korte nøkkelsetninger, stikkord til tema. Men veldig mye bilder og kart. (...) Jeg var egentlig veldig fornøyd med den bruken av powerpoint.* Jeg spør hvordan hun bruker powerpointen for å belyse og forklare begreper, og hun sier: *Jeg fortalte generelt hva som skjedde og forklarte begrep, og så kom powerpointen. (...) Men vi brukte også powerpointen en del for å vise bilder underveis. Når det var påkrevd.* Powerpoint-visning ser ut til å ha blitt brukt i ulike faser av begrepsforklaringen, alt ettersom hva lærer oppfatter som hensiktsmessig. Hun omtaler det som påkrevd noen ganger å vise bilder. Det er ikke spesifisert i hvilke situasjoner dette er, men det er nærliggende å tro at dette handler om situasjoner der bildene brukes for å illustrere deler av den pågående forklaringen. Jeg spør lærer om hvilke elever det er hun har inntrykk av at bildebruk fungerer godt for. Hun svarer: *Det er de som ikke er så flinke til å lese. Og det er klart det, da trenger du ikke ord, når du ser det. Eller ikke så mange ord.* Lærer har opplevd at powerpointen har vært et godt virkemiddel i undervisningen. Hun foretrekker å vise bilder til elevene fremfor film de gangene det er noe spesielt elevene skal se etter, fordi filmene kan være forvirrende. Hun utdyper:

Og da er det lettere for de faktisk, å se på bilder. At det kan saktere. Og da kan de forklare for meg. Film kan jeg ikke avbryte. Men det som er viktig for en film tror jeg, det er at det må være forholdsvis korte filmsnutter. Det jeg gjør er å be dem notere kort hva det er de har sett. Helst underveis hvis det går.

Jeg spør lærer om hvordan hun presenterer nye begreper for elevene. Også her er bilder i fokus. Hun forteller:

Vi så vel alltid først på de bildene som var der, når Matriks bruker bilder, og ut i fra det bildet så har jeg notert meg begrepene og håpet kanskje at noen kom på et begrep, og hvis ikke så tok jeg og skrev begrepene på tavla og sa: finn ut hva det betyr, slå opp i ordboka.

Elevene studerer bildene for å undersøke om det er noe de kjenner igjen. På denne måten blir det kommunisert til lærer om noen av elevene kjenner begrepet. I situasjoner der elevene ikke gjør det, skriver lærer begreper på tavlen og ber elevene lese definisjonene. Andre ganger forklarer hun det for elevene. Det betones at elevene skal notere ned definisjonene i egen glosebok. Dette skjer både på skolen og hjemme. Lærer beskriver en slik situasjon, der et nytt begrep er i fokus:

Jeg nevner begrepet i en samtale, altså hva ser du på det bildet. Og gjennom en samtale at noen nevner et, kommer på et begrep, så noterte jeg det da, og forklarte hva det var. Og da må de, de skal egentlig notere i en bok, vi har en glosebok som vi bruker i norsk og samfunnsfag og naturfag. Aller helst skriver de i gloseboka. Ordforklaring. Men det er ikke alltid at de rakk det, så da må de selv notere når de er hjemme. Men så forklarte jeg de i timen. Men det vesentlige tok jeg i begynnelsen. Så de måtte lese.

Det ser ut til at det er et sterkt ønske om at elevene selv først skal undersøke betydningen av begreper, og den anbefalte måten å gjøre dette på er via å slå opp ordet i ordboken. De vesentligste ord forklares likevel ofte av lærer før elevene undersøker selv. Ordforklaringen som skjer før elevene leser, kommer dermed både fra ordbok og fra lærer.

I: Så begrepene først, deretter lesing?

L: Ja.

I: Men samtidig, så er det sann at elevene finner frem til ord når de leser en tekst?

L: De finner frem når de leser i teksten.

Lærer er bevisst på at forklaringene i ordboka kan være vanskelige for elevene. Hun forteller om hvordan de undersøker betydningen av ord og begrep: *Ja, det kommer an på. For det første så får de opplæring, de skal jo bruke ordboka. Det er det første, slå opp i ordboka. Men så viser det seg, boken forklarer ord med andre ord som de ikke forstår.* Jeg spør hvordan hun forklarer disse ordene for elevene, i de situasjonene der den manglende forståelsen er synliggjort. Hun sier: *Jo da tegner jeg på tavlen, ja. Jeg er ikke flink til det, jeg må skrive under hva det er. Eller prøve å vise, ja, forklare med ord.* Lærer er usikker på om hvor nyttig det dette er, ettersom det ikke alltid ser ut til at forklaringen huskes av elevene. Hun forteller om et eksempel:

Og husmann var veldig, veldig vanskelig å forklare. (...) Og da prøvde jeg å tegne et stort område som bonden eide, og et lite hus og en liten del av jorda som husmannen da kunne jobbe på og gjøre hva han vil, men samtidig da så måtte han jobbe på bondens jord, eller hjelpe han med dyr, eller hva det måtte være. Men det var likevel.. det satt ikke helt, for jeg måtte forklare det på nytt igjen da vi hadde om det nå, i forbindelse med den industrielle revolusjonen.

4.5.4 Lesing i læreboken

Jeg spør lærer om hun tror det er noen situasjoner i denne perioden der lesing for å få kunnskap om emnet har fungert bedre enn andre ganger. Lærer trekker frem de gangene tekstene har vært for vanskelig, og forteller: *Ja, da er det vel hvis det blir for vanskelig. Når det gjelder den franske revolusjonen, da var det for en del elever for vanskelig. Og da fikk de andre oppgaver, og bare de flinke elevene fikk lese.* Lærer skiller dermed ut noen elever som kan lese, mens andre arbeider med teksten ved å gjøre oppgaver. Hun forteller at hun må gjøre dette i denne klassen. Hun utdyper:

Men det er igjen også fordi, det er ikke så lett med klassen min, for det er så store kunnskapsforskjeller. (...) Da tenker jeg også på det at mye av den politikken der, det er for vanskelig for åttendeklassinger å forstå. Og da måtte de lese selv, og da fikk de.. de som var flinke nok fikk ta med seg kunnskap.

Lærer er tydelig på at hun forstår det slik at noen av elevene ikke behersker lesing av lærebokteksten godt nok til å kunne bruke denne som en måte å lære på. De som mestrer lesingen, tar med seg kunnskaper fra boken. Lærer skiller også mellom tekstene som elevene leser. Ikke alle tekster fungerer like godt for alle elevene. Hun forklarer:

Hvor lett det er å forstå, hvis det er for mange hendelser, det blir for mye. Det vil de ikke forstå. En annen ting, det er ikke alle tekster der alt er like viktig, og da kan det godt hende at man bare leser, hva vet jeg, et reisebrev. Det kan være mye lettere, for da kan de se ut fra det hvordan det var på den tiden.

Hun velger dermed ut noen tekster som kan leses selvstendig av de elevene som ikke behersker lesing av norske læreboktekster tilstrekkelig til at de etter lærers oppfatning, klarer å ta med seg en forståelse fra teksten. Lærer har gode erfaringer med å lese høyt eksempelvis reisebrev. Hun forteller: *Hvis jeg leser det høyt for dem. Da kan det være lettere å forstå. For det er jo helt konkret. Og sånn sett, et fortellende språk. En fagtekst.. fagteksten i matriks er informasjon på informasjon, det er veldig lite som er overflødig. Det er veldig komprimert.* Den fortellende stemmen i teksten som beskriver konkrete hendelser betegnes som lettere å forstå enn fagtekstens informasjonstette innhold.

Klassen har jobbet med tekstarbeid i denne perioden og har hatt et fokus på hvordan de skal lese fagtekster. De har undersøkt hva som er viktig i en tekst, og funnet frem til nøkkelord og nøkkelsetninger. De har diskutert hvordan man leser sammensatte tekster. Hun begrunner dette, og sier:

Kanskje også at jeg merket det var noe de ikke forstod, eller de skulle lese, og så forstod de ingenting. Så gjennomgikk vi da hvordan man burde lese. Det at de ikke leser overskrifter, at de ikke ser på bilder. Og at det kanskje kan være en fordel å se først på bildene og det som står ved siden av bildene. Hvor mye informasjon du har der.

Studieteknikk er viktig for lærer. Hun forteller: *Vi bruker så mye studieteknikk. Har vist hva de kan finne i boken, og hva det betyr, kilder og viktigheten av overskrifter, at man bør.. nettopp fordi det er en saktekst, at man må få en oversikt over hva man skal lese, og ikke bare begynne.* Elevene får opplæring i hvordan de kan bruke boken når de får den utlevert. Lærer sier: *(...) men likevel. De gjør ikke det. Når du skal lese, da skal du lese fort. Og når jeg ber dem lese noe, da har ikke jeg sagt «du må også se på bildene».* Ut ifra beskrivelsen til lærer ser det ikke ut til at elevene leser fagteksten på en hensiktsmessig måte.

4.5.5 Lærers refleksjoner rundt elevenes fremgang mellom pre- og post-test

Lærer forteller at pre-testen var en bevisstgjøring med tanke på hva hun bør fokusere på i undervisningen. Hun sier: *Det var jo en bevisstgjøring igjen på hva de egentlig ikke kan. Som jeg forventer at de kan. Og nå så jeg akkurat «borgere». Bare et ord, hva betyr borger?* 'Borger' er en del av en overskrift i lesetesten, som lærer akkurat har sett på.

Hun har forventninger til post-testens resultater. Hun forteller:

Jeg håper jo at de er bedre, det må jeg jo si at det bør de jo være. Eh.. clozetesten, det er.. der kan jeg tenke meg at den fortsatt vil være vanskelig, for det er ikke noe som vi jobber med i undervisningen. Og jeg håper at på de åpne spørsmålene, at de har blitt flinkere, for det har vi egentlig trent på. Det gjør vi også i norsk mest, at vi har sakprosa. Vi har trent på det. Men jeg vet at det er vanskelig. Og at de helst prøver å komme så billig som mulig unna. For da må du tenke.

Hun har dermed ikke store forhåpninger når det gjelder elevenes forbedring av clozetesten, dette fordi at de ikke har fokusert på denne type oppgave i undervisningen. De åpne spørsmålene er hun usikker på, og trekker frem at de bør ha mestret denne type spørsmål, ettersom de også arbeider med det i norsk. Likevel er hun ikke sikker på at dette har fungert,

fordi elevene kanskje ikke tar seg bryet med å gjøre den anstrengelsen det kan innebære å svare på spørsmålene.

I: Hva tror du at i denne opplæringsperioden, har bidratt til at elevene kan ha lykkes bedre denne gangen?

L: Jeg håper at de har lært å... lese tekstene på en annen måte, når de først får den. Det er det jeg egentlig håper. Og at de tør å tenke og reflektere på de siste spørsmålene. Altså clozetesten er jeg fortsatt usikker på.

Clozetesten trekkes frem som det hun forventer har vært vanskeligst for elevene også denne gangen. Undervisningen har vært mer knyttet til at elevene kan mestre de åpne spørsmålene bedre.

Vi ser på resultatene, og lærer ser at en elev har hatt en forbedring på 160 % på clozetest. Hun kommenterer: *Det var jo voldsomt. Det må jo da, være lese- og læringsstrategier. Vet du (latter). Jeg tror jeg blir glad (latter).* Jeg forteller at elevene med den største fremgangen er elevene som i utgangspunktet gjorde det svakt på pre-test. Hun responderer:

Ja. Og det sier seg jo selv. Du har et enormt forbedringspotensiale. Det blir jo mindre for de flinkere. (...) Jeg hadde ikke forventet en stor endring. Jeg har jo sett en forbedring med denne eleven, jeg vet hvem denne eleven er. Jeg hadde jo forventet at det hadde blitt en forbedring. Men en forbedring til disse grader, nei.

I: Kan du tenke deg til hvorfor noen av disse elevene hadde framgang, elev 9 hadde 18 % første gang, mens vi ser at andre gang har han 46 % aksepterte?

L: Ja, men se her. Det er ikke bare det. Her har du poengskår. På de åpne spørsmål har du 1 poeng her, og så har du 7 poeng her. Jeg vet hvem det er, jeg har bare en som snakker tamilsk hjemme. Vi har jobbet veldig med lesestrategier. Hun var veldig usikker. Tatt det opp i utviklingssamtaler. Og virkelig jobbet med henne.

Lærer fremstår som lettet og glad, og sier: *Altså da må vi ha lykkes med noe.* Jeg spør henne om hvilken rolle hun tror undervisningen har hatt å si, og hun bekjenner da at hun har vært usikker på den undervisingen som hun har gjort i det siste:

Jeg må bare si, jeg sa her om dagen. Jeg føler at jeg mislykkes i samfunnsfag for øyeblikket, jeg synes det er så vanskelig å få alle samlet og ja.. helt elendig, skikkelig nedtur. Bare at du vet det, det er derfor jeg blir så glad. Men jeg vet jo at vi har jobbet med læringsstrategier og lesestrategier. Og bilder. Og ja, det med powerpoint. Og brukt forskjellige metoder. Men det er ikke bare samfunnsfag, du vet, jeg er så heldig å ha dem i norsk også. Og da jobber vi jo. Ja, jeg jobber med meg selv.

Vi ser videre på resultatene til elev 10, som snakker norsk og vietnamesisk. Eleven har svart godt på spørsmål 1 og 2 av de åpne spørsmålene. Spørsmål 3 har hun ikke svart på. Spørsmål 3 krever i motsetning til de to første at eleven reflekterer over begrepet og setter det i

sammenheng. Lærer reflekterer over resultatene og sier: *Hun mangler da to ting, å være konkret og kanskje se sammenheng. Men jeg vet at det er en elev som fram til nå har pugget utenat. Nå skal de lære å reflektere, og for henne nå, det er en slags brytningstid for henne.*

Vi ser videre på flere av de åpne spørsmålene og på resultatene fra clozetesten. Lærer er engasjert, og påpeker at også de elevene som fremdeles ikke har gitt fullstendig adekvate svar, likevel har vært tydeligere med å vise at de kan noe. Hun sier: *Men det må jeg altså si, de utvikler seg jo. Det hadde vært ille hvis ikke det hadde gått fremover.*

4.6 Sammenfatning av pre- og post-intervju

Intervjuene tar opp de samme emnene, betydning av elevers bakgrunnskunnskaper før de lærer om et nytt tema, hvordan det arbeides med å utvikle begreps- og ordforståelse i timene, og lærers forventninger til og reaksjoner på elevenes resultater fra lesetestene. I post-intervjuet ble i tillegg lærers beskrivelse av undervisningsperioden og hvordan de har arbeidet med lesing i læreboken, sentrale emner.

4.6.1 Aktivisering av bakgrunnskunnskap i undervisningen

I pre-intervjuet fremhever lærer behovet for å etablere en kontekst hos elevene for det undervisningsperioden skal handle om. Hun påpeker her at mange elever, og da spesifikt de som har en annen 'kulturell bakgrunn' enn den kulturen elever med norsk familiebakgrunn gjerne har, har manglende kunnskaper eller forestillinger om den historiske tiden (Norge og Europa på 1800-tallet) emnet handler om. Hun vektlegger å etablere slike kunnskaper hos klassen, da det kan gjøre innholdet i temaet/begrepet revolusjon mer forståelig og lettere å lære. I post-intervjuet forteller lærer at det å etablere et grunnlag for å forstå begrepet revolusjon gikk *overraskende bra*. De elevene som har en familiebakgrunn fra et annet land, knyttet begrepet mot pågående hendelser i verdensdeler de relaterte til. Revolusjoner var et hett tema i nyhetsbildet. Mange av elevene fulgte nærmere med på hva som skjedde enn det de som blir mindre direkte berørt av hendelsene gjorde, og hadde derfor en interesse for temaet. Dette gjorde at elevene hadde sterke bakgrunnskunnskaper om emnet revolusjon, til tross for at de kanskje ikke hadde kunnskaper om hvordan mennesker levde i Norge og ellers i Europa på 1800-tallet. Bakgrunnskunnskapene deres var annerledes, men definitivt til stede. Denne innfallsvinkelen til elevenes kunnskaper ble ikke fremhevet i pre-intervjuet. Her var

det et større fokus på elever med mindre kunnskaper om emnet, men da med et blikk på den historiske konteksten.

4.6.2 Begreper i undervisningen

Lærer forteller i post-intervjuet at de har brukt mye tid på å finne frem til forklaringer på ord og begreper. Dette ble også i pre-intervjuet trukket frem som noe som hun erfaringsmessig brukte mye tid på og vektla tungt i samfunnsfaget. Elevene hadde i perioden funnet frem til ord de ikke forstod på egen hånd, gjerne ved å lese teksten, mens de noterte ord som ikke ble forstått. Lærer fremhever at elevene skal kunne lære seg å finne ordforklaringer selv, og de bruker derfor ordboken i stor grad på egen hånd. Dette gjør de både på skolen og hjemme. Ordbokforklaringer er ikke alltid nok. Ofte forstod de ikke ordene som ble brukt for å forklare andre ord. Lærer forteller da at hun viser bilder eller tegner på tavlen for å utdype. Hun er usikker på hvor mye elevene tar med seg fra bildene/tegningene. Hun forteller at i tillegg til å tegne er det ofte nødvendig å skrive under for å forklare tegningen. Det kan fremstå som at det er vanskelig å unngå å legge vekt på språket, også når aktiviteten som gjøres begrunnes med at den skal hjelpe elever som har vanskeligheter med språk- og ordforståelse. Bilder brukes ofte som utgangspunkt i undervisningen, også for å undersøke hva det er elever kan om et tema. Elevene ser på bildet, og i samtale med lærer kan det komme frem hva de kan, eller ikke kan. Lærer bruker denne metoden blant annet når hun introduserer nye begreper. Begrepet blir på denne måten introdusert i relasjon til bildet.

Lærer forteller at det er de vesentligste begrepene hun gjennomgår i plenum. Elevene læres opp til å streke under vanskelige ord mens de leser, og til å undersøke ords betydning via ordboken. Det å først undersøke ordboken selv for forklaring og deretter be lærer om hjelp, er rutiner som læreren ønsker at elevene skal bruke.

5 Oppsummering og drøfting

Undersøkelsens problemstilling er: *Hvordan forstår elever på 8. trinn sentrale samfunnsfaglige begreper i læreboktekster før og etter undervisning?*

Jeg vil med utgangspunkt i teorigrunnlaget og forskningsspørsmålene oppsummere og drøfte resultater som er fremkommet av undersøkelsens lesetester og lærerintervjuer. Jeg vil til slutt drøfte disse resultatene i hensyn til den overordnede problemstillingen. I de tilfeller der jeg drøfter elevenes *fremgang*, refereres det til elevenes eventuelle progresjon i skår mellom pre- og post-test.

5.1 Hvordan forstår elever i 8. klasse en læreboktekst om den franske revolusjonen før de har hatt undervisning om temaet?

Resultatene som brukes for å drøfte dette forskningsspørsmålet er hovedsakelig resultatene fra elevenes pre-test. På tidspunktet for pre-test hadde elevene ikke hatt opplæring om temaet for lesetestens tekst og oppgaver.

For å kunne fylle inn et semantisk, syntaktisk og morfologisk akseptert ord i tekstens tomrom måtte elevene på clozetest foreta slutninger på grunnlag av hva de hadde lest og hva som videre står i teksten. Resultatene av clozetesten på pre-test viste en stor spredning i elevenes skårer. Den høyeste skåren var 37 poeng (av 56 mulige), mens den laveste var 10. Med utgangspunkt i Oller og Jonz' (1994) nivåinndeling⁴¹ der tre ulike nivåer for tekst- og lesekompetanse beskriver elevens skåringsoppnåelse, ble fem elevers resultater plassert i nivået som kjennetegnes av at teksten er for vanskelig for eleven (frustrasjonsnivå). Kun to av elevene nådde til nivået som tydet på at de mestret lesingen og at forståelsen for teksten oppstod umiddelbart (selvstendig nivå). De to siste elevene nådde et nivå som beskrives som "avhengig", altså at elevene kunne forstått teksten dersom de hadde fått hjelp til dette (instruksjonsnivå).

⁴¹ Se punkt 3.3.5, tabell 1.

Når Bråten (2007) hevder at forkunnskaper er av særlig betydning for at eleven skal kunne utvikle en forståelse av tekster, er det nærliggende å knytte de til dels svake resultatene fra pre-test til det at elevene manglet kunnskaper om temaet i teksten.

De aller fleste elevene mestret i stor grad flervalgsoppgavene. Til tross for at det så ut til at de fleste elevene hadde manglende/uklar leseforståelse på bakgrunn av clozetestens resultater, klarte de altså å finne og hente informasjon fra teksten. Det er uklart om det at elevene mestret flervalgsoppgavene kan signalisere at elevenes leseforståelse var bedre enn det clozetestens resultater uttrykket. At elevene mestret disse godt kan tyde på at spørsmålene var for lette, eller at mine forsøk på å lage disktraktorer var for dårlige slik at informasjonen ble svært lett å finne i teksten. En siste potensiell grunn kan være at de er vant til oppgaver som krever at de lokaliserer informasjon i tekster, mens clozetesten som oppgavetype er uvant for dem. At elevene klarte å hente ut informasjon fra det som ser ut til å ha vært en vanskelig tekst for mange av dem, kan bety at de bruker «navigasjonsverktøy» (Frønes og Narvhus 2010: 50), altså at de er oppmerksomme på signaler som forteller overordnet om hvor den aktuelle informasjonen er lokalisert i teksten. Dette kan i min lesetest dreie seg om overskrifter eller om bilder knyttet til en informativ bildetekst.

Famlende og upresise svar preget de åpne spørsmålenes besvarelser. Elevenes svar bekrefter det inntrykket av leseforståelsen som clozetesten ga. Et sterkt samsvar mellom hvilke elever som fikk de laveste skårene på clozetest og på de åpne spørsmålene, styrker oppfattelsen av at forståelsen av lærebokteksten var lav, til tross for at også disse elevene i stor grad mestret flervalgsoppgavene. Elevene med de fire laveste skårene på clozetest, er de samme fire elevene som oppnådde lavest skårer på de åpne spørsmålene. Det ser ikke ut til at forståelsen av lærebokteksten var god nok til at alle elevene selvstendig kunne svare på spørsmål knyttet til den.

Spørsmål 1 av de åpne spørsmålene var knyttet konkret til teksten, og ba eleven gjenfortelle narrativen om kongen og dronningens henrettelse med egne ord. Fem elever fikk 0 poeng. Dette kan tyde på at elevene ikke har forstått hva som skjedde, eller at de ikke har klart å formulere hendelsene med egne ord. Noen elever forsøkte å gjenfortelle deler av narrativen, mens andre fokuserte på noe annet enn det oppgaven ba dem om.

Det er ingen av elevene som ser ut til å ha forstått begrepet 'revolusjon' på en måte som gjør at de adekvat definerer innholdet i begrepet i spørsmål 2. Teksten har derimot bidratt til at fire

elever får en idé om hva begrepet kan bety, ettersom de forsøkte å definere begrepet, mens de før testen oppga at de ikke visste hva det betydde. Kun fire elever definerte begrepet i en retning som tyder på at teksten har klargjort begrepet. Informasjonen i teksten om begrepet kunne dessuten danne grunnlag for at elevene kunne reflektere over hvorfor «mobiltelefonen var en revolusjon for kommunikasjon». Kun to elever forklarte dette tilstrekkelig til å skåre 3 poeng (maks) for dette svaret. Fem elever fikk 0 poeng.

Resultatene av elevenes svar på de åpne spørsmålene viste at elevene i varierende grad klarte å trekke slutninger om innholdet i det de hadde lest. Oppgavene krevde at eleven ikke kun hentet informasjon ut fra ulike områder i teksten, men også at de formulerte egne skriftlige svar basert på denne. Spørsmål 2 og 3 krevde at elevene forstod informasjonen godt nok til at de selv kunne reflektere over og abstrahere innholdet i teksten.

Flervalgsoppgavene ble besvart av alle elevene, mens de åpne spørsmålene i større grad resulterte i en del blanke svar. Elevene som har utelatt å svare på de åpne spørsmålene i min test, men som har svart på flervalgsoppgavene, oppgir å bruke norsk og et annet språk enn norsk i hjemmet. En lignende tendens finnes i resultatene til elever med minoritetsspråklig bakgrunn i naturfagsdelen av PISA 2009. Hvistendahl og Roe (2010) fremhever at det kan være flere grunner til at flervalgsoppgavene blir besvart, mens de åpne svarene står tomme: “En forklaring kan være at kravet til skrivekompetanse er større i de åpne oppgavene. En annen forklaring kan være tidsaspektet, for det tar mindre tid å sette et kryss enn å skrive et svar” (Hvistendahl og Roe 2010: 84). Disse forklaringene kan etter min oppfatning også knyttes til at elevene i mitt utvalg har lykkes bedre med flervalgsoppgavene enn det de gjorde med de åpne svarene.

De samlede resultatene peker på at flesteparten av elevene ikke har forstått teksten godt nok til at de kan reflektere over eller beskrive innholdet. Dette kan signalisere at det er lite hensiktsmessig med tanke på elevenes læringsutbytte å la elever selvstendig lese læreboktekster der innhold eller tematikk er ukjent for dem, heller ikke i de tilfeller der teksten introduserer temaet for elevene.

5.2 Hvordan forstår elever på 8. trinn en læreboktekst om den franske revolusjonen etter at de har hatt undervisning om temaet?

Resultatene som brukes for å drøfte dette forskningsspørsmålet baseres hovedsakelig på resultater av post-test. Resultatene viser dermed til elevenes leseforståelse av en tekst som handler om et tema som elevene har hatt gode muligheter til å opparbeide seg kunnskaper om i undervisningsperioden.

Mens over halvparten av elevene mestret clozetesten i en grad som plasserte resultatene deres i frustrasjonsnivået (jmf. Oller og Jonz 1994) før de hadde hatt undervisning om temaet, var det på post-test ingen av elevenes skårer som havnet på dette nivået. Leseforståelsen av teksten så denne gangen ut til å være høyere hos samtlige elever. Over halvparten av elevenes resultater plasserte seg i det øverste nivået – der leseren kjennetegnes som selvstendig, og at teksten forstås umiddelbart av leseren. Da clozetesten bl.a. kan si noe om elevens pragmatiske og leksikografiske kunnskap, er det en rimelig antagelse at slik kunnskap har ekspandert hos elevene. At ordforrådet knyttet til faglige ord og begreper er utvidet, synliggjorde også nærlesing av elevenes innfylte ord, da “nye” ord (dvs. fagord som ikke ble brukt i pre-testen) preget post-testens svar.

Både Roe (2008) og Reichenberg (2007) påpeker at tekster som er uklare når det gjelder årsakssammenhenger kan gjøres enklere å forstå dersom forfatterne eksplisitt uttrykker forbindelsen gjennom bindeord. I clozetesten var slike bindeord noen steder blant de som ble fjernet. Elevenes innfylte ord på clozetest på post-test sammenlignet med de ordene de skrev inn på pre-test, tyder på at elevenes forståelse for årsakssammenhenger i teksten var større etter undervisningen, enn det den var før undervisningen. Elevene har i større grad gjort slutninger angående tekstens årsakssammenhenger på et «mikronivå», dvs. at de klarte å oppfatte forbindelser i og mellom setninger, når de hadde kunnskaper om tekstens tema. Dette ble tydeliggjort ved at de på post-test fylte inn ord som redegjorde årsakssammenhenger som ikke blir uttrykt direkte i teksten, enten fordi at ordet var fjernet, eller når tekstens formuleringer ikke direkte betonet disse.

Kintsch' (1998) to første kategorier om slutningstaking beskriver slutninger som trekkes på grunnlag av bakgrunnskunnskaper eller tidligere erfaringer med emnet. Han påpeker at når vi gjør slutninger med bakgrunnskunnskaper, kan vi ofte automatisk forstå sammenhenger. Den første kategorien omhandler slutninger som trekkes på grunnlag av kunnskaper vi allerede har

om emnet vi leser om. Det er sannsynlig at elevene har hatt mulighet til å trekke slike slutninger på post-test, mens de ikke hadde mulighet til å bruke bakgrunnskunnskaper i like stor grad når de gjorde det samme på pre-test. Kintsch' (1998) andre slutningskategori handler om at leseren selv produserer bilder av det som skjer i teksten, altså at eleven aktivt utarbeider seg forestillinger om tekstens handling mens hun leser. Dette kan kreve at eleven har relativt store kunnskaper om konteksten for det temaet teksten handler om. Elevens muligheter til å bruke det de allerede kunne om temaet på post-test, kan ha ført til at de lettere klarte å trekke slutninger basert på egne forestillinger om tekstens handling. At mulighetene til å foreta slutninger basert på bakgrunnskunnskaper var til stede under post-test, ser ut til å ha bidratt positivt for elevenes mulighet til å forstå årsakssammenhenger, om så på et lavt nivå i teksten.

Når elevenes resultater på clozetesten viste at alle (i varierende grad) hadde fremgang, er det nærliggende å anta at deres kunnskaper om emnet har vært av betydning for leseforståelsen av lærebokteksten. Lesetestens kontekstuelle forhold, at elevene på post-test hadde gjennomført undervisningsperioden om temaet, er det eneste som skiller de to testsituasjonene. Dette styrker igjen antagelsen om at det å ha forkunnskaper om tekstens tema var av stor betydning for disse elevenes mulighet til å forstå lærebokteksten.

Det at elevene hadde gjennomført den samme testen tidligere, kan ha hatt innvirkning på resultatene. Lang tid mellom de to testene gjør likevel at det at elevene kan ha husket konkrete ord fra teksten kun i begrenset grad vil kunne forklare den store fremgangen enkelte elever viste på clozetest. Elev 10, som før opplæring presterte til frustrasjonsnivå hadde med kunnskaper om emnet (etter opplæring) plassert inn hele femten flere aksepterte ord, og forståelsen er god nok til å kunne beskrives som umiddelbar. Hun kunne på dette tidspunktet sannsynligvis lese/forstå teksten selvstendig. Jeg oppfatter det som lite sannsynlig at elevens fremgang kan relateres til at hun har husket ord i teksten hun leste på pre-test, der hun viste en svak leseforståelse.

Av de fem elevene som hadde 9 eller færre poeng i sin fremgang mellom clozetestene, oppga to av elevene å bruke henholdsvis gresk og svensk i tillegg til norsk hjemme. Resten av disse elevene oppga å kun bruke norsk. De resterende fire elevene hadde en fremgang mellom 12-15 poeng. Disse elevene oppga alle å bruke norsk og et annet språk hjemme; tamilsk, vietnamesisk, persisk og tyrkisk. Gruppen elever med den største fremgangen på clozetest mellom pre- og post-test inneholder dermed kun elever som i tillegg til norsk oppga å bruke et annet hjemmespråk.

Elev 9 og 10 oppga å bruke henholdsvis tamilsk og vietnamesisk hjemme, og er de to elevene som har den største fremgangen. Elev 9 skåret klart lavest på pre-test, men på post-test skåret hun like høyt som flere av de andre elevene. Elev 10, som på pre-test hadde den nest laveste skåren, skåret på post-test høyere enn tre elever som gjorde det sterkere enn elev 10 på pre-test. Disse to elevene ser på bakgrunn av clozetesten ut til å ha økt forståelsen av lærebokteksten i størst omfang. At de også er blant de tre elevene med størst fremgang på de åpne spørsmålene, styrker denne antagelsen. På pre-test utelot begge å svare på de åpne spørsmålene (elev 10 fullstendig, mens elev 9 oppnådde ett poeng på spørsmål 1). Dette kan knyttes til tidsaspektet, ettersom de åpne spørsmålene er lesetestens siste del. På post-test svarte elev 9 og 10 på nesten alle spørsmålene (bare elev 10 manglet ett svar). De oppnådde da resultater som er på linje med de øvrige i utvalget, mens de lå svakest på pre-test. At de lykkes i større grad på post-test kan tyde på at økt forståelse gjorde at de leste teksten lettere. Den økte forståelsen kan ha gjort utslag i et mindre tidspres, og deres muligheter til å fullføre testen kan derfor ha økt.

Den tredje eleven som viste en like stor fremgang som elev 9 og 10 (6 og 7 poeng) på de åpne spørsmålene, bruker kun norsk hjemme. Denne eleven presterte i motsetning til elev 9 og 10 til det høyeste nivået (selvstendig nivå) på clozetest på både pre- og post-test. Eleven har med det klart å forstå tekstens “lavere nivåer” svært godt på begge testene. Det var hos denne eleven kun betydelig fremgang når det gjaldt å svare på de åpne spørsmålene. Elevenes forståelse for tekstens helhet ser dermed ut til å ha økt. Det manglende samsvaret i prestasjonene til eleven på de ulike delene i testen, gjør det vanskelig å konkludere med at det er økt leseforståelse som konkret kan knyttes til elevens høyere skår på de åpne spørsmålene etter undervisning.

Bakgrunnskunnskap defineres som ”(...) det lageret av kunnskap vi har ervervet gjennom det vi har opplevd tidligere” (Golden 2009: 104). Den kunnskapen eleven hadde utviklet om læreboktekstens tematiske innhold i undervisningsperioden, vil på pre-test kunne betegnes som bakgrunnskunnskap eleven tar med seg inn i testsituasjonen. Lesetestens resultater tyder altså på at det er elever som viste særlig svak leseforståelse som har forbedret denne etter opplæringsperioden. Dette signaliserer at disse elevenes utfordringer for å forstå innholdet i lærebokteksten kan ha blitt imøtekommet ved at de har lært om tekstens emne før de leste, dersom de i utgangspunktet manglet kunnskaper om emnet. Hvis elevene til stadighet leser tekster uten forkunnskaper om tekstens tema med negative resultater når det gjelder deres

forståelse, er det nærliggende å tro at elevenes egne oppfatninger av sine muligheter for å forstå tekster blir vurdert som svak. Lesingen kan føre til at eleven opplever frustrasjon over egen forståelse og til at leseaktiviteten preges av formålsløshet, fordi den ikke fører til læring eller forståelse. Når resultatene antyder at elevenes leseforståelse stiger til et tydelig forbedret nivå dersom de går inn i lesesituasjonen med kunnskaper om tekstens tema, synliggjøres behovet for å ta hensyn til dette i opplæringen.

Elever utvikler kunnskaper om seg selv og måten de lærer på (Andreassen, Bråten og Weinstein 2006). Elever som stadig får negative erfaringer med å lese i opplæringen – dersom de opplever at å lese i læreboken oftere fører til frustrasjon enn til lærdom – vil kunne avskrive dette som en måte de lærer på, og dermed som læringsstrategi. En slik avvisning av lesing som kilde til kunnskap vil være negativ, ettersom tekstbasert kunnskap ofte vil prege hele skolegangen til eleven. Dette understreker igjen verdien av å lære elever som opplever negative leseerfaringer hva som er effektive strategier for dem og hvordan de kan bruke disse. På den måten kan kunnskapen eleven har om seg selv som lærende, også inkludere positive kunnskaper om seg selv som lesere.

Motivasjonskomponenten i Andreassen, Bråten og Weinsteins (2006) læringsstrategimodell er sentral i forbindelse med elevens forventning om egen mestring. Weinstein, Bråten og Andreassen (2006: 32) spør: «Hvis en elev ikke tror han er i stand til å løse en oppgave, hvorfor skal han da i det hele tatt prøve?» Når det finnes strategier som gjør at elevers forutsetninger for å lykkes med lesingen kan øke, er det essensielt at eleven bevisstgjøres disse. Å vite at det finnes måter å lette forståelsen på under lesing, kan føre til at eleven selv kan tilpasse læringssituasjonen. Den kunnskapen eleven kan oppnå om mulighetene til å lykkes kan gjøre at forventningene til egen mestring øker. Det samme gjelder motivasjonen, ettersom elevens oppfatning av økt mestring kan føre til at eleven gjør et større forsøk på å lykkes.

5.2.1 Elevenes bruk av lesestrategier

Ettersom lesetesten ikke undersøkte elevers strategibruk kan jeg ikke trekke direkte konklusjoner om hvilke strategier elevene vanligvis bruker, eller hvilke de brukte under lesetesten. Elevenes lærer fortalte at lesestrategier er et sentralt tema i norsktimene, og at hun ofte repeterer for elevene at de også må vurdere bilder som de finner i lærebøkene. Hun

forklarte elevenes svake resultater på pre-test på bakgrunn av at hun trodde at elevene ikke brukte strategier mens de leste eller gjorde oppgavene. Hun påpekte at det at testens oppgaver var uvant for elevene, gjorde at de kunne oppleve at det var vanskelig å bruke strategier i testsituasjonen. Kjentegn ved strategisk læring er at eleven klarer å finne frem til alternative tilnærminger (strategier), dersom de opplever problemer i arbeidet med en gitt oppgave (Andreassen, Bråten og Weinstein 2006: 32). Dersom elevene ikke brukte strategier når oppgavene var uvante, kan dette tyde på at elevene har utfordringer med å bruke læringsstrategier når de selvstendig arbeider med oppgaver som er uvante for dem. Dette kan igjen peke på at det er nødvendig å trekke inn relevante lese- og læringsstrategier knyttet til fagtekster i undervisningen, ettersom de oppgavene, arbeidsmetodene og teksttypene som elever møter bl.a. i samfunnsfaget er ulike de som preger norskfaget.

Bakgrunnskunnskap

På bakgrunn av resultatene av lesetestene vil det å opparbeide og å ta i bruk bakgrunnskunnskap før og under lesingen fremstå som betydningsfulle lesestrategier for elevene i utvalget. Når resultatene viser at det er relativt store ulikheter i elevenes fremgang til tross for at alle elevene har gjennomført den samme opplæringen, kan dette tyde på at elevenes strategibruk knyttet til bakgrunnskunnskapene er ulike. Andreassen, Bråten og Weinstein (2006) påpeker at bakgrunnskunnskapenes relasjon til andre strategier er en forutsetning for at kunnskapene er nyttige. Lærers betoning av at elev 9 spesifikt har arbeidet med lesestrategier kan kanskje forklare elevens store progresjon mellom testene. Lærer fortalte at eleven tydelig hadde hatt behov for dette. Elevene som har den minste fremgangen er derimot elever som skåret tett opp mot gjennomsnittet i clozetesten. Disse elevenes resultater på pre-test tydeliggjør ikke særdeles svake leseforståelser, slik vi så hos elev 9. Når disse elevene kun oppnådde en mindre fremgang på post-test, antyder det at de har mindre kunnskaper knyttet til hvordan de kan relatere kunnskapene sine til lesestrategier. Det at elevene ikke nødvendigvis utmerker seg som svake med tanke på leseforståelse på pre-test (og da kanskje også i klassen når det gjelder leseferdigheter), kan muligens synliggjøre at det er mindre åpenbart at også disse elevene kan ha behov for et fokus på og opplæring i lesestrategibruk relatert til bakgrunnskunnskaper.

5.3 Hvordan beskriver og planlegger en lærer på 8. trinn en undervisningsperiode om den franske revolusjonen i samfunnsfag?

5.3.1 Et fokus på bakgrunnskunnskaper i undervisningen

Da lærer fortalte om hva hun la vekt på i de første samfunnsfagstimene ble bakgrunnskunnskaper umiddelbart trukket frem. Hun fortalte at elevenes manglende bakgrunnskunnskaper om ulike opplæringstema ofte viser seg under kommunikasjonen i undervisningen, og at hun ofte blir overrasket over elevenes manglende kunnskaper om et emne. Lærer ser ut til å ha en oppfatning om at det er vanlig at elevene mangler bakgrunnskunnskaper om tema i samfunnsfaget, og planla undervisningen med dette som utgangspunkt. I stedet for kun å fokusere på å fremhente den kunnskapen eller de erfaringene elevene allerede har ved oppstart, legger lærer til rette for at elevene skal utvikle ”bilder i hodet», slik at «de kan forestille seg hvordan det var». Hun fortalte at hun ofte viser bilder og film for å frembringe en bevissthet og kunnskaper om den historiske konteksten for temaet. Hun beskriver prosessen når de arbeider med bakgrunnskunnskap i denne perioden, som å «gå tilbake i tid». Olga Dysthe (1995) beskriver i boka *Det flerstemmige klasserommet* en lærers lignende refleksjon i forbindelse med skriveøvelser:

«Mens faktakunnskapen varierer svært fra elev til elev, har den tause kunnskapen mer med tradisjoner og kulturbakgrunn å gjøre. I en homogen klasse kan forberedende skriving avsløre en felles plattform, mens i en multikulturell klasse kan det være både nyttig og interessant å se hvor ulik forståelse elevene har. Ann brukte stadig sjeldnere forberedende skriving, og begrunnet det med at hun ikke ville fokusere på forkunnskapen fordi mange i denne klassen ville ha svært lite å fare med av tidligere lærdom. Når hovedformålet med skriving var å øke elevenes akademiske selvtillit, mente Ann at det hadde mer for seg å skrive etter en time enn på forhånd» (Dysthe 1995: 98).

Det er usikkert om tankegangen til læreren i min studie er spesifikt lik den tankegangen som læreren Ann beskriver. Måten læreren i min studie begrunner den planlagte undervisningen på, tyder likevel på at også hun har en klar forestilling om det at elevenes varierende eller manglende kunnskaper om temaet nødvendiggjør at hun som lærer tar hensyn til dette. På denne måten unngår hun, som Dysthes lærer, å fremheve manglende kunnskaper. Hun legger heller vekt på å formidle bakgrunnskunnskaper om temaet *før* klassen arbeider med perioden konkret, og begrenser fokuset på hva elevene kan eller har av erfaringer om emnet før undervisningen starter. Hun beskriver i post-intervjuet arbeidet i denne perioden slik: «Vi tok utgangspunkt i hvordan det var i Norge på 1800-tallet. Vi skulle få litt bakgrunnsforståelse for

tiden». Det fremstår som om lærer oppfatter at det er nødvendig å forholde seg til bakgrunnskunnskaper som noe klassen utvikler sammen, og hun tar på samme måte som Dysthes lærer Ann hensyn til at elevene i klassen kan ha ulike grader av bakgrunnskunnskaper.

5.4 Hvordan beskriver og evaluerer en lærer på 8. trinn en gjennomført undervisningsperiode i samfunnsfag?

Før undervisningen startet pekte lærer på nødvendigheten av å etablere kunnskaper om grunnlaget for revolusjonen hos alle elevene. Kunnskapen hun ville formidle handlet i stor grad om europeiske samfunn på 1700- og 1800-tallet. En slik kunnskap ble fremhevet som fordelaktig når elevene skulle forstå begrepet. Da undervisningen var gjennomført, fortalte lærer at det at revolusjon som hendelse tok en stor plass i nyhetsbildet, ble en tilnærming for å utvikle innholdsforståelsen av begrepet. Dette var en innfallsvinkel til temaet hun ikke hadde beskrevet under planleggingen. Hun vektla at særlig en gruppe elever kom styrket ut av et slikt fokus, og knyttet dette til elever med tilknytning til områder der hendelsene ('den arabiske våren') skjedde. Disse elevene ble av lærer forespeilet å ha de største utfordringene for å lære om begrepet før undervisningen, da hun ga uttrykk for at en del hadde manglende kunnskaper om Europa og Norge på 1700-/1800-tallet.

Læreren fremhevet i etterkant at disse elevenes kunnskaper på bakgrunn av revolusjon i nyhetsbildet bidro til å skape et forståelsesgrunnlag. De hadde hatt betydningsfulle kunnskaper om begrepet – men annen kunnskap enn den som opprinnelig var etterspurt. Det er rimelig å anta at en slik aktualisering av begrepet var vel så hensiktsmessig for elever uten direkte tilknytning til områder der hendelsene skjedde, da også disse elevene hadde hatt mulighet til å følge med i nyhetsbildet. Denne tilnærmingen til begrepet med det formålet lærer la til grunn – at elevene skulle forstå hvorfor revolusjoner kan være nødvendige – kan antas å ha fungert godt som grunnlag for den videre læringen, slik læreren beskrev det. Elevene ble viktige deltagere i læringsprosessen, også de som i første omgang ble beskrevet som å ha de største utfordringene i denne delen av undervisningen. At elevene selv oppfatter og vurderer seg som personer med viktig kunnskap, også når ulik bakgrunn kan gjøre at elevenes kunnskaper om verden ikke er den samme, kan ha vært viktige ledd i å styrke disse elevenes akademiske selvtillit.

5.5 Hvordan foregår opplæringen i en klasse på 8. trinn i samfunnsfag knyttet til nye ord og begreper?

5.5.1 Elevenes bevisste deltakelse i undervisningen

Elevenes lærer fokuserer på at klassen skal gjennomgå og lære nye og viktige ord og begreper i opplæringen, og hun viser en klar forståelse for den sentrale betydningen ordforrådet utgjør for elevenes læringsutbytte av å lese. Lærer forteller likevel at dette fokuset har flere aspekter som er utfordrende. For det første synes hun det er vanskelig å gjenkjenne de ordene som elevene kan ha problemer med å forstå. For det andre beskriver hun det som vanskelig å forklare ordene og begrepene betydning på en god måte for elevene. Dessuten forteller hun at elevene ofte glemmer betydningen av ordene de har lært. Hun vektlegger at elevene skal lære visse ord eller begrepers definisjoner utenat, også i de tilfeller der hun vet at innholdsforståelsen av begrepene ennå ikke har oppstått hos eleven. Hun forteller at de jobber på denne måten fordi ordet er essensielt for temaet i undervisningen. Lærer vil derfor at begrepets definisjonsmessige betydning skal huskes av eleven gjennom hele perioden. Hun forklarer at den dypere forståelsen kommer etter hvert, men betegner prosessen som tidkrevende.

Aktiv elevdeltagelse der elevene selv undersøker begrepene betydning kan føre til en mer varig forståelse, og til at ordene læres bedre enn hvis de læres gjennom presentasjon og formell praktisering, ifølge Haastrup (1985, omtalt i Golden 2009: 147). Sosiokulturell teori som vektlegger at lesing må forstås som en meningssøkende aktivitet, fremstår som grunnlag for en slik tankegang. Det er uklart hvor stor mulighet eleven har til å trekke slutninger (inferenser) i de tilfellene der eleven slår opp ordet i ordboken (slik lærer fremhever at elevene skal gjøre, før de spør henne om en forklaring). Lærer vektlegger at eleven skal lære seg at ordboken kan hjelpe, slik at hun på denne måten blir selvstendig. Eleven presenteres i ordboken likevel en ferdig utformet definisjon av ordet. Når utfordringen bl.a. er at elevene glemmer ordenes betydning, kunne et større hensyn til Haastrups argument i forståelsesarbeidet fungert positivt for elevenes varige læring/forståelse.

Også Øzerk (2010) fremhever elevenes aktive rolle i undervisningen. Han understreker at elevene alltid skal gis mulighet til deltakelse i læringsprosesser: «Elevenes forståelse og

deltakelse må være grunnlaget for å nå målet om å utvikle elevenes forutsetninger for innholdslæring og deres leseforståelser» (2010: 10). Øzerk (2010) sine begreper input, output og inntak kan fungere beskrivende for et aspekt ved situasjonen der elevene lærer begrepers betydningsinnhold utenat. Input refererer til avkoding eller andre konfrontasjoner med ny kunnskap eller informasjon. Output beskriver elevens egen deltakelse, og viser spesifikt til hennes mulighet til å bruke språket muntlig eller skriftlig i prosessen der hun gjør input om til inntak. Inntak refererer til når forståelsen av begrepet eller ordet er til stede hos eleven. Et omfattende fokus på input i undervisningen, der elevens hovedoppgave er å lære å gjengi en på forhånd avgjort betydning av begrepet, kan føre til at elevene mister noe av mulighetene til output. Øzerk (2010) beskriver output som grunnlaget for forståelsen, eller til inntaket av det lærte. Dersom prosessen starter med at eleven presenteres en ferdig definisjon, kan de gå glipp av det selvstendige arbeidet som kan føre til at ordets betydning huskes og læres bedre. Når lærer beskriver at en stor del av grunnen til at hun legger vekt på puggingen er at begrepet er sentralt og at elevene ofte glemmer ordets betydning, kunne et enda større fokus på elevenes mulighet til output (deltakelse) vært en måte å imøtekommet utfordringene på. Elevens kunnskap om sin egen læring ville på denne måten også å utvikles, og læringsaktiviteten er tydeligere en inkluderende, meningssøkende og dermed meningsfull aktivitet. Alle elevene i undersøkelsen hadde tydelig lært begrepet 'revolusjon' sin definisjon på tidspunktet for post-test, og lærer bekreftet at elevene hadde lært dette utenat. At de fleste elevene klarte å reflektere over begrepet på en god måte (fire elever oppnådde 3 poeng på spørsmål 3) tyder på at begrepsforståelsen også blitt dyp hos mange av elevene. Lærer påpekte at de snakket om begrepet i tillegg til å lære det utenat, og dette kan etter min oppfatning ha vært avgjørende for den dypere forståelsen.

5.5.2 Lesing i læreboken

Lærer forteller at hun gir elevene i oppgave å streke under ord som de ikke forstår mens de leser i læreboken. Dette gjøres både på skolen og som hjemmelekse. Lærer fremhever at dette er nødvendig fordi elevene på denne måten får signalisert til henne hvilke ord det er som er vanskelige. Tekster som inneholder et stort antall uforståelige eller ukjente ord, vil skape forstyrrelser i leserens kognitive arbeid med å sette tekstens ulike momenter sammen til et helhetlig og meningsfylt innhold. Å forklare slike ord og begreper er derfor viktig for at elevene kan forstå tekstene de leser. Bråten (2007: 47) påpeker at dersom en elev opplever problemer med ordavkoding og leseflyt, kan det føre til at hun må styre sin oppmerksomhet

mot disse utfordringene, i stedet for å arbeide med selve innholdet. Når elevene leser med et formål som handler om å rette oppmerksomhet mot det de ikke forstår, i stedet for å utforske tekstens meningsinnhold, er det mindre sannsynlig at hun vil kunne arbeide med innholdsforståelsen. Fokuset på vanskelige enkeltelementer kan overskygge det som må være det sentrale formålet – at elevene leser tekster for å lære av dem. Når målet med lesingen handler om å gjenkjenne vanskelige enkeltelementer heller enn det helhetlige uttrykket i teksten, er det sannsynlig at et meningsfullt og forståelig innhold i mindre grad oppfattes av eleven.

I de tilfellene der elevene gjør dette hjemme, vil det være usikkert om alle elevene har muligheten til å få hjelp til å forstå teksten. Lærer påpekte at forklaringen i ordboken ikke alltid hjelper eleven med å forstå. Eleven vil derfor kunne sitte igjen med et høyt antall understrekede ord, i stedet for å ha forsøkt å trekke ut kunnskaper fra teksten og skape mening i den. At elevene formidler til lærer hvilke ord hun har problemer med, er likevel en forutsetning for at lærer kan hjelpe eleven og dermed styrke hennes muligheter til å oppnå en leseforståelse. For at det skal være hensiktsmessig å oppfordre elevene til å lese i lærebokteksten med blikk for ord de ikke forstår uten at disse blir forklart umiddelbart, må det tydeliggjøres for elevene at denne delen av lesingen kun er en integrert del av arbeidet med å utvikle leseforståelsen. En viktig fortsettelse av arbeidet kan derfor være at elevene går tilbake til teksten for å realisere den helhetlige tekstforståelsen. Dersom eleven gjennomgår hele prosessen kan hun selv oppdage ordforrådets betydning for leseforståelsen, og vil kunne lære å gjenkjenne situasjoner der det kreves at hun undersøker ord og begrepers betydning.

5.5.3 Modalitetenes betydning for en helhetlig forståelse

Et ensidig fokus på verbaltekstmodalitet eller vanskelige enkeltord kan medføre at elevene går glipp av tekstens koherens og oppfatningen av teksten som en helhet. Når elevene arbeider med å undersøke lærebokteksters betydning, vil en diskusjon av de informasjonskoblingene som finnes i teksten være sentralt for å tydeliggjøre meningsinnhold. Dersom ikke bevisstheten til elevene styres i den retning at de også vurderer tekstens komposisjon, kan de gå glipp av informasjon om på hvilke grunnlag de kan tolke det leste, og hvordan de kan knytte relaterte tekstdeler sammen. Dersom målet er at elevene skal arbeide med forståelsen av ordene og tekstinnholdet de ikke forstår, er det sentralt å tydeliggjøre at elevene i tillegg til å legge merke til enkeltelementer, skal reflektere over hvordan den sammensatte teksten

signaliserer noe om forholdet mellom de ulike informasjonsdelene. Lærer forteller at hun tidvis gjør dette, men at det fremstår som vanskelig for elevene å innlemme dette i lesingen de gjør. Både Løvland (2007) og Vinterek (2007) påpeker at et fokus på hva tekstens modaliteter tilfører for å utvikle leseforståelse, ser ut til å være et mangelfullt perspektiv i skolen. Etter min oppfatning er lærer bevisst på dette, men beskriver opplæringssituasjonene med slike fokus som om de ikke alltid lykkes.

Lærer beskriver at hun og elevene noen ganger samlet arbeider med å undersøke hvordan de ulike modalitetene i teksten bidrar til å skape forståelse for tekstens innhold. Hun forteller at de snakker om bildenes forbindelse til temaet bildet opptre i, og at hun da må påpeke at elevene skal vurdere bilder og overskrifter mens de leser. Hun nevner at de bruker studieteknikk, og knytter dette til at hun har vist elevene hvordan og hvorfor de må skaffe oversikt over sakteksten før de begynner å lese. Å trekke inn dette i det konkrete arbeidet elevene gjør når de leser i samfunnsfag er en styrkende aktivitet med tanke på elevenes forståelse for fagtekstene. Å fremheve at de ulike modalitetene er med på å skape mening, og at elevene når de leser alene eller sammen i klasserommet må inkludere alle modalitetene som finnes i teksten, vil kunne styrke mulighetene for å oppnå leseforståelse. Et slikt utvidet perspektiv kan spesifikt være for elevene når de alene leser, og senere skal diskutere tekstens og enkeltelementer i tekstens betydning. Lærer beskriver at elevene etter hennes oppfatning ikke gjør det når de leser selv. At elevene ikke mestrer dette tilstrekkelig til at de selv forstår hvorfor og hvordan et slikt perspektiv på teksten er essensielt, tyder på at elevenes lesemåter i for stor grad er knyttet til verbaltekst. Det fremstår som betydningsfullt at lærere i samfunnsfag og andre fag som i stor grad bruker multimodale tekster er bevisst på at en slik måte å møte teksten på, ikke bare lærer elevene å lese tekstene bedre, men at de senere også kan utvikle større faglige kunnskaper mens de leser. Et slikt fokus vil etter min oppfatning være sentralt for samfunnsfaglærere når de skal arbeide lesing som grunnleggende ferdighet.

5.5.4 Lærers bruk av representasjonsformer

Lærer beskrev i pre-intervju at det at hun må la ord forklare ord er en av de største og vanskeligste utfordringene i samfunnsfagundervisningen. Tendensen til at denne utfordringen preget undervisningen synes også å komme frem når lærer senere fortalte hva som hadde vært vanskelig da klassen jobbet med begrepsforståelse.

Det var særlig med hensyn til de svakeste elevene at hun valgte å inkludere bilder og film i undervisningen for å forklare ord eller begreper. Med det tar lærer i bruk det Øzerk (2010) kategoriserer som ikoniske representasjonsformer. Hun betonet at hun likevel ofte forklarer språklig når hun viser bilder og film. Det er sannsynlig at det at språkbruken «blandes» med representasjonsformen kan være et ledd i en positiv utvikling av elevenes ordforråd og begrepsforståelse. Språket skal, som det påpekes av Øzerk (2010), ledsage de andre representasjonsformene. Det kan være en fordel for elevene som ikke mestrer språket godt, at lærer knytter språket til noe de forstår, som ofte kan være et bilde. Lærer fremstår som tilfreds med den måten ikonisk representasjon ble brukt i undervisningsperioden hun beskrev.

En større frustrasjon ble beskrevet av lærer når det omhandler bruk av symbolsk representasjon. Både ordforklaringer i bøker og det at hun forklarte med ord ble fremhevet som problematisk, men samtidig også uunngåelig. Min oppfatning er at lærers frustrasjon omhandlet at ordenes abstrakte betydning ofte krevde en symbolsk representasjon, mens hun samtidig opplevde at dette ikke var en representasjonsform alle elevene responderte godt på eller forstod. Øzerk (2010) påpeker at visse ord krever en symbolsk representasjon, og at språket dermed er nødvendig for å forklare ord med et abstrakt innhold. Et komplekst innhold i abstrakte begreper gjorde at dette ikke alltid lyktes, og elevene forstod ikke. Slik lærer presenterte det, fremstår det som om at det at hun kun bruker språket kan hemme forståelsen hos elevene. Lærer fortalte at et begrep som 'demokrati' er vanskeligere å forklare enn begrepet 'hæren'. Dette kan tyde på at konkrete ord oppfattes som lettere å forklare, sammenlignet med ord som beskriver mer abstrakte fenomener. Det er sannsynlig at dette kan henge sammen med at de konkrete ordene lettere lar seg representere gjennom ikoniske former. Samfunnsfagets begreper kjennetegnes derimot ofte av abstrakt innhold. Lærer beskrev i post-intervju at hun hadde hatt en følelse av å ha mislykkes i samfunnsfaget i denne perioden, på grunn av at det var vanskelig å få "alle samlet". Kanskje kan det at hun opplever disse utfordringene som så betydelige i samfunnsfag forklare noe av denne følelsen.

5.6 Konklusjoner

Elevenes forståelse av samfunnsfaglige begreper i en læreboktekst om den franske revolusjonen og leseforståelsen av denne, var større etter at elevene hadde hatt undervisning i temaet som teksten handlet om enn det den var før. Dette gjelder for både leseforståelsen testet på et lavt nivå, der sammenhenger mellom ord og setninger tydeligere fremstod som

oppfattet av elevene, og på et høyere nivå, der de i større grad klarte å reflektere over og abstrahere innholdet i teksten gjennom egne formuleringer. Bråten og Samuelstuen (2005, omtalt i Bråten 2007) hevder at forkunnskaper om tekstens tema kan være en avgjørende enkeltfaktor av betydning for leseforståelsen. Jeg har argumentert for at forkunnskapene som elevene tok med seg inn i testsituasjonen på post-test, kunnskaper som er utviklet i undervisningsperioden, kan ha vært svært betydningsfull for elevenes økte forståelse.

De elevene som oppnådde de svakeste skårene på pre-test oppgir alle å bruke et annet hjemmespråk i tillegg til norsk. Til tross for at jeg har testet et svært lite utvalg elever og kun på leseforståelse, vil det være naturlig å relatere tendensen til PISAs resultater som også de siste årene foreller om prestasjonsgap mellom norske minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever (Roe og Vagle 2010, Kjærnsli m. fl. 2007). Elevene med de svakeste skårene på pre-test viste klart størst fremgang på post-test, sammenlignet med utvalget for øvrig. Fremgangen hos disse elevene var hos noen så stor at deres skårer på post-test var lik skåren til elever som på pre-test skåret betydelig sterkere. Elev 1 og elev 10 oppnådde begge 26 poeng på post-testens clozetest, mens de på pre-test hadde oppnådd henholdsvis 22 og 10 poeng. Dette kan synliggjøre at de elevene som i utgangspunktet så ut til å streve med å forstå lærebokteksten, hadde et stort potensiale for å lykkes som ble imøtekommet i perioden mellom testene.

Mine funn antyder at ikke alle elevene i like stor grad så ut til å nyttiggjøre seg av forkunnskapene de hadde om temaet da de leste. Dette synliggjør at elevenes utfordringer og dermed lærerens oppgave består av arbeid knyttet til tilrettelegging for at enkeltelever møter læreboktekster med forutsetninger som gjør at de kan forstå dem.

Den store framgangen til noen av elevene kan tyde på at ikke nødvendigvis var elevenes svake leseferdigheter som hemmet forståelsen. Dette kan antyde at det å arbeide med elevers muligheter til å oppnå leseforståelse av fagtekster vel så gjerne kan dreie seg om å utvikle kunnskapene deres (om tekstenes tema), som å fokusere på elevens leseferdigheter på et mer generelt nivå. At lærere i samfunnsfaget er bevisste på (for)kunnskapenes betydning for elever som forsøker å forstå en tekst, kan etter min oppfatning være med på å gjøre samfunnsfaglæreres tilnærming til leseopplæring til en svært naturlig del av undervisningen. Et slikt perspektiv på lesing i samfunnsfaget fremstår som sentral når lærere tar hensyn til lesing som en grunnleggende ferdighet i faget, og på denne måten også fungerer som "leselærere". Behovet for at lærere tar slike grep i fag der sakprosa tekster utgjør storparten av

tekstene, fremheves av at de nasjonale prøvene i 2007, 2008 og 2009 viser at oppgaver knyttet til sakprosa tekster, utgjorde en stor utfordring for elever på 8. trinn. Også internasjonale undersøkelser (PIRLS og PISA) forteller at elevene presterer svakere på dette området enn når de leser skjønnlitterære tekster (Frønes og Roe 2010: 82).

Lesingen som denne klassen gjør i samfunnsfaget handler for en stor del om å forståeliggjøre tekstene og enkeltelementer i disse. Nye ord og begreper kan gjøre det komplisert for elevene å forstå tekstens helhet. Jeg har pekt på at elevenes deltakelse i situasjoner der disse skal forklares, kan bidra til en dypere forståelse, og dermed til at elevene husker begrepsinnhold bedre. Elevenes utforskende aktivitet kan også bevisstgjøre de om prosessene som skjer når begreps- og leseforståelsen utvides. Elevdeltakelse og at eleven har mulighet til å trekke inferenser, påpekes å ha betydning for elevenes forståelse og språklige utvikling (Øzerk 2010) og for elevenes varige læring/forståelse av begreper og ord (Haastrup 1995, omtalt i Golden 2009).

Lærer beskriver flere aspekter ved ord- og begrepsundervisning i samfunnsfaget som oppfattes som vanskelige. Å finne en balansegang i tilpasningen av forklaringene til elevene og samtidig forholde seg til (ofte abstrakte) meningsinnhold, fremstår som utfordrende. Dette oppfatter jeg som en svært sentral utfordring i samfunnsfagundervisning som tar sikte på å forståeliggjøre ord og begreper.

Litteratur

- Andreassen, Rune, Ivar Bråten og Claire Ellen Weinstein (2006): «Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning» i Elstad, Eyvind og Are Turmo (red.): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakkejord, Liv Jorunn og Michalsen, Bjørg Adine (1995): "Arbeid med clozetester" i *NOA* 18/1995. Oslo: Novus Forlag.
- Bråten, Ivar (2007): "Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak" i Bråten, Ivar (red.): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, Ivar (2007): "Leseforståelse – innledning og oversikt" i Bråten, Ivar (red.): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalen, Monica (2011): *Intervju som forskningsmetode : En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Frønes, Eva og Eva K. Narvhus (2010): «Kapittel 2 Lesing: rammeverk, tekster og oppgaver». I Kjærnsli, Marit og Roe, Astrid (red.) (2010) *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, Anne (2005): *Å gripe poenget : Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen*. Oslo: Det Humanistiske Fakultet, Universitetet i Oslo, Unipub.
- Golden, Anne (2009): *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Grønmo, Sigmund (1996): "Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen" i Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellerud, Synnøve Veinan og Sigrud Moen (2006) *Matriks 8 : Historie. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.
- Hoel, Mira Osa (2009): *"Altså, jeg klarer meg jo, da" : lesekompetanse i norsk(faget) blant elever fra språklige minoriteter på Vg1*. Masteroppgave ved institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Hvistendahl, Rita og Astrid Roe (2004): «The Literacy Achievement of Norwegian Minority Students» i *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 48, No. 3, July 2004.

- Hvistendahl, Rita (2006): ««Jeg må lære noe av dette.» Lesing som vei til kunnskap for elever fra språklige minoriteter» i Elstad, Eyvind og Are Turmo (2006) *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, Rita og Astrid Roe (2010): «Språklige minoriteters prestasjoner i naturfag og lesing i PISA 2000 og 2006 – en nordisk sammenligning» i *Nordand Nordisk Tidsskrift for Andrespråksforskning* 2010, 1 (5): 69-79.
- Jacobsen, Dag Ingvar (2000): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johnsen, Egil Børre m.fl.(1999): *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: TANO Aschehoug.
- Kjærnsli, Marit, Lie, Svein, Olsen Rolf Vegar og Roe, Astrid (2007): *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kruuse, Emil (2007): *Kvalitative forskningsmetoder - i psykologi og beslægtede fag*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Kulbrandstad, Lars Anders (1997): *Språkportretter : studier av tolv minoritetselevers språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter*. Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (1998): *Lesing på et andrespråk. En studie av fire ungdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Oslo: Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2003): *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Løvland, Anne (2007): *På mange måtar. Samansette tekster i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, Eva og Dagrun Skjelbred (2010): «Dei store orda. Om sammansatte ord i lærebøker og andre fagtekster» i Skjelbred, Dagrun og Bente Aamotsbakken (red.): *Faglig lesing i skole og barnehage*. Oslo: Novus Forlag.
- OECD (2009): *Programme for International Student Assessment. Reading Literacy*. OECD. Online-versjon: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf> nedlastet 04.05.12
- Oller, John W. og Jonz, Jon (1994): *Cloze and coherence*. USA: Associated University Presses.

- Reichenberg, Monica (2007): «La det bli et eventyr å lese lærebøker!» i Bråten, Ivar (red.) (2007) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Roe, Astrid (2008): *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, Astrid og Wenche Vagle (2010): «Kapittel 3 Resultater i lesing» i Kjærnsli, Marit og Roe, Astrid (red.) (2010) *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, Else(1999): “Didaktiske perspektiver i norsk som andrespråk”. I Hagen, Jon Erik og Kari Tenfjord (red.): *Andrespråksundervisning - teori og praksis*. 1.utg. 2006. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sivesind, Karl Henrik (1996): «Sortering av kvalitative data» i Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjønberg, Harald (2006): *Underveis. Historie 8 : samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Solhaug, Trond (2006): «Strategisk læring i samfunnsfag» i Elstad, Eyvind og Are Turmo (red.) *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svennevig, Jan (2001): *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen forlag.
- Torvatn, Anne Charlotte (2002): *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen. En studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*.
Online-versjon:
[http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2004/13/rapp13_2004.\(pdf\)](http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2004/13/rapp13_2004.(pdf))
nedlastet 18.04.2012
- Utdanningsdirektoratet (2012): *Læreplan i norsk: Grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Online-versjon:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=167313&v=4>
besøkt: 04.05.12
- Utdanningsdirektoratet (2012): *Læreplan i samfunnsfag: Grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Online-versjon:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=167061&v=4> besøkt: 04.05.12
- Utdanningsdirektoratet (2012): *Læreplan i samfunnsfag: Kompetansemål*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Online-versjon:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=167061&v=5> besøkt: 04.05.12

Vinterek, Monika (2007): «Svenska elevers läsning av undervisningstexter: Helhet eller fragment?» i Knudsen, Susanne V., Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (red.): *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. Oslo: Novus Forlag.

Øzerk, Kamil (2010): *NEIS-modellen. Pedagogiske ideer og metoder for språkutvikling, lesing og innholdsforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

“Når vi forklarer ord, så gjøres det også med ord de ikke forstår”.

Elevers forståelse av samfunnsfaglige
tekster på 8. trinn

Marianne Sandset



Appendiks

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling,
Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

Innholdsfortegnelse appendiks

Vedlegg 1: Lesetest	128
Vedlegg 2: Lærebokteksten til lesetesten	135
Vedlegg 3: Skjema for aksepterte ord, clozetest	139
Vedlegg 4: Utdrag fra elevenes læreboktekst, <i>Matriks 8</i>	141
Vedlegg 5: Utvalgets individuelle data	145
Vedlegg 6: Intervjuguide, pre-intervju	151
Vedlegg 7: Intervjuguide post-intervju	153
Vedlegg 8: Transkribert pre-intervju	155
Vedlegg 9: Transkribert post-intervju	172
Vedlegg 10: Informasjonsbrev til skolen	186
Vedlegg 11: Informasjonsbrev til elever og foresatte	187
Vedlegg 12: Samtykkeerklæring lærer	188
Vedlegg 13: Samtykkeerklæring foresatte	189
Vedlegg 14: Godkjenning fra NSD	189

Vedlegg 1: Lesetest

Spørsmål om din bakgrunn

Sett kryss bak det alternativet som passer best, eller svar med egne ord.

Fornavn: _____

1. Hvilke språk snakker du hjemme?

☐ Bare norsk

☐ Norsk og et annet språk

☐ Nesten bare et annet språk

- Hvilket språk? _____

2. Hvilke språk snakker du med dine venner?

3. Hvilke andre språk enn norsk snakker du?

4. Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel? Hvis du har gått på skole i et annet land, kan du skrive hvor, og hvor gammel du var når du begynte på norsk skole også.

5. Har du hørt ordet *revolusjon* tidligere?

☐ Ja. Jeg tror det betyr _____

☐ Ja, men jeg vet ikke hva det betyr.

☐ Nei, revolusjon er et ord jeg ikke har hørt før.

Del 1. Fyll ut på linjen det ordet som mangler i teksten.

Tips: Det kan være til god hjelp å lese gjennom hele teksten først.

Lykke til!

1750-1814

Kriger og revolusjoner

21. januar 1873, en regnfull morgen, i Paris: Ludvig 16., konge av Frankrike, føres ut av fengselet for å dø. Langs veien til skafottet står det tett i tett med soldater. Folk henger ut av vinduer eller presser seg frem mellom soldatene for å få et glimt av den dømte. Det er mange mennesker langs ruten, men likevel er det stille.

På skafottet vil kongen si noe, ordene drukner i trommevirvler. Bøddelen legger til rette på lemmen, og øksen

Om lag et halvt år etter det dronningens tur. Idet hun trår på skafottet, kommer hun til å bøddelen på foten. «Unnskyld min herre,» hun. «Jeg har ingen erfaring i som dette.»

I flere hundre år kongen vært dyrket nesten som en, både i Frankrike og i andre land. var kongen og dronningen henrettet.

Hva skjedd?

Noe av svaret finner vi vi ser på det som hadde i Amerika noen få år før. hadde vært en koloni under Storbritannia. hadde innbyggerne gjort opprør mot den kongen og hadde dannet en egen, USA. Det var en republikk med valgt president som styrte. Mange franskmenn på tanken om at også de gjøre opprør. For var det riktig kongen var utpekt av Gud for styre?

Konge av Guds nåde

På 1700-tallet hadde kongene eneveldig i de fleste europeiske land. Detat kongen selv kunne bestemme hvordanskulle være, nesten helt på egen

Hvordan kunne det ha seg atfikk så stor makt? Det hang annet sammen med at folk trodde hadde fått makten sin av Gud. var utvalgt av Gud til å Derfor het det at han var av Guds nåde». Han kunne ikke feil, for han var plukket ut Gud.

Adelsmenn og borgere

Også andre enn kongen hadde makt og store fordeler i det samfunnet. Dette gjaldt særlig adelsmennene, det si hertuger, grever eller baroner.

De ofte svært rike. Mye av velstanden skyldtes at de kunne kreve inn av bøndene som bodde i deres, men de slapp å betale skatter, enda så mye rikdom de ofte De rikeste adelsmennene hadde enorme jordeiendommer. prosent av befolkningen eide en tredel jorda, uten at de behøvde å skatt.

Det var vanlige mennesker som skatt – bønder, landarbeidere, håndverkere og småhandelsmenn.

..... hadde mange andre fordeler også: De jobbene i staten var det bare som kunne få, enda de langt alltid var de dyktigste. De aller franskmenn var katolikker, og adelsmenn hadde fremste stillingene i den katolske kirken. de 136 franske biskopene kom fra

Del 2. Flervalgsoppgaver og åpne spørsmål

I denne oppgaven skal du sette ring rundt det alternativet som er riktig. Les teksten godt!

1. En liten gruppe mennesker eide en stor del av landområdene. Hvem?

- A. Borgere.
- B. Bønder, ettersom de arbeidet på de store jordene.
- C. Adelsfolk.
- D. Kongefamilien.

2. Hvor bodde de fleste franskmenn på 1700-tallet?

- A. De bodde i de største byene i Frankrike.
- B. De bodde stort sett landlig, og nokså isolert.
- C. De bodde i landsbyer.
- D. Svært mange franskmenn flyktet landet på grunn av den dårlige bosituasjonen.

3. Omtrent hvor mye tjente en vanlig fransk arbeider på 1700-tallet i året?

- A. Ca. en åttedel av det en adelsmann tjente.
- B. Det kom an på yrket. En håndverker kunne tjene omtrent 300 livres, mens en med høyere utdanning kunne tjene mer.
- C. Omtrent 500 livres.
- D. Det var avhengig av hvor mye skatt han/hun betalte.

4. Hva var en svært viktig grunn til at adelen hadde mye penger?

- A. Pengene de levde av var hovedsakelig familiens arv.
- B. Adelen mottok svært mye penger av kongen, ettersom han var opptatt av at overklassen skulle beholde sin mektige posisjon.
- C. Adelsmenn tok ofte lang utdanning, noe som gjorde at de fikk fine jobber med svært høy lønn.
- D. De som brukte jorda som adelen eide, betalte skatt til adelen.

Åpne spørsmål

Her skal du svare på alle spørsmålene med dine egne ord. Skriv gjerne på baksiden dersom du trenger mer plass.

1. Fortell hva som skjedde da kongen og dronningen døde. Forklar og bruk egne ord.
2. Hva betyr ordet *revolusjon*?
3. *Revolusjon* er et ord som kan brukes i flere sammenhenger, og er vanlig i dagligtalen. Hvorfor kan det være riktig å si at «*mobiltelefonen var en revolusjon når det gjelder kommunikasjon*»?

Vedlegg 2: Lærebokteksten til lesetesten



Del 1

1750–1814

KRIGER OG REVOLUSJONER

21. januar 1793, en regnfull morgen, i Paris: Ludvig 16., konge av Frankrike, føres ut av fengselet for å dø. Langs veien til skafottet står det tett i tett med soldater. Folk henger ut av vinduer eller presser seg fram mellom soldatene for å få et glimt av den dømte. Det er mange mennesker langs ruten, men likevel er det stille. *61 ord*

På skafottet vil kongen si noe, men ordene drukner i trommevirvler. Bøddelen legger ham til rette på lemmen, og øksen faller.

Om lag et halvt år etter er det dronningens tur. Idet hun trår opp på skafottet, kommer hun til å trække bøddelen på foten. «Unnskyld, min herre,» sier hun. «Jeg har ingen erfaring i scener som dette.» *119 ord*

I flere hundre år hadde kongen vært dyrket nesten som en gud, både i Frankrike og andre land. Nå var kongen og dronningen henrettet. Hva var skjedd? *146*

Noe av svaret finner vi når vi ser på det som hadde skjedd i Amerika noen få år før. Amerika hadde vært en koloni under Storbritannia. Så hadde innbyggerne gjort opprør mot den britiske kongen og hadde dannet en egen stat, USA. Det var en republikk med en valgt president som styrte. Mange franskmenn kom på tanken om at også de kunne gjøre opprør. For var det riktig at kongen var utpekt av Gud for å styre? *223 ord ut av 240*

← Ludvig 16., Frankrikes konge, skal henrettes. Dette skjedde i januar 1793.

Den franske revolusjonen

I dette kapitlet skal du lære om

- *hvorfor det ble revolusjon i Frankrike*
- *hvordan adelen mistet alle rettighetene sine, og hvordan det ble bestemt at folk skulle være like*
- *hvordan terroren spredte seg i Frankrike*

Konge av Guds nåde

På 1700-tallet hadde kongene eneveldig makt i de fleste europeiske land. Det betydde at kongen selv kunne bestemme hvordan ting skulle være, nesten helt på egen hånd.

Hvordan kunne det ha seg at kongene fikk så stor makt? Det hang blant annet sammen med at folk trodde kongen hadde fått makten sin fra Gud. Han var utvalgt av Gud til å styre. Derfor het det at han var «konge av Guds nåde». Han kunne ikke ta feil, for han var plukket ut av Gud.

«I min person alene ligger den suverene myndighet»

Ludvig 15., den nest siste franske kongen før revolusjonen.

← *Kongeparet har fått en sønn! Pariserne jubler. Få år etter lagde de revolusjon. Maleri fra 1782 av P.L. Debucourt (1755–1832).*



En typisk fransk landsby. Mye er uforandret siden revolusjonen – jordene ligger rundt byen som den gang. Det var ca. 45 000 slike landsbyer i Frankrike da revolusjonen brøt ut. De aller fleste franskmenn var bønder og bodde i slike små byer.



De franske pengene den gangen ble kalt *livres*. En arbeider i Paris hadde ca. 500 livres i året å leve for. Dronningen kjøpte kjoler for 270 000 livres i året.

Adelsmenn og borgere

Også andre enn kongen hadde stor makt og store fordeler i det gamle samfunnet. Dette gjaldt særlig adelsmennene, det vil si hertuger, grever eller baroner.

De var ofte svært rike. Mye av velstanden deres skyldtes at de kunne kreve inn skatter av bøndene som bodde i deres områder, men de slapp å betale skatter selv, enda så mye rikdom de ofte hadde. De rikeste adelsmennene hadde enorme jordeiendommer. To prosent av befolkningen eide en tredel av jorda, uten at de behøvde å betale skatt.

Det var vanlige mennesker som betalte skatt – bønder, landarbeidere, håndverkere og småhandelsmenn.

Adelsmenn hadde mange andre fordeler også: De fineste jobbene i staten var det bare adelen som kunne få, enda de langt fra alltid var de dyktigste. De aller fleste franskmenn var katolikker, og adelsmenn hadde de fremste stillingene i den katolske kirken. Alle de 136 franske biskopene kom fra adelsfamilier.

~~Opp gjennom historien hadde det mange ganger vært stridig~~

Vedlegg 3: Skjema for aksepterte ord, clozetest

Tabell 12: Ordene er kodet etter linje (1-39) og ordets rekkefølge på linjen (a,b,c). Der det ikke er oppført alternativt ord er det vurdert at kun det originale ordet kan aksepteres (dvs. det finnes ikke fullgode synonymer).

Tekstens ord	Aksepterte ord	Lokalisering i tekst
Men		2a
ham	Ludvig, kongen	3a
faller	deiser, svinger, hogger	3b
er		4a
opp	Frem, ut, over	4b
tråkke	gå, trampe	5
sier		6a
scener	opplevelse, hendelse, fenomen, opptrinn, situasjon, noe, sånt, ting	6b
hadde		7a
gud		7b
nå		8
var	hadde	9
når	dersom, hvis	10a
skjedde	hendt	10b
Amerika	USA	11a
så	deretter	11b
britiske	engelske	12
stat		13a
en		13b
kom		14a
kunne		14b
at		15a
å		15b
makt	myndighet	17a
betydde	medførte, innebar, gjorde	18a
ting	saker, allting	18b
hånd		19

kongene	De	20a
blant		20b
kongen	Han	21a
han	kongen	21b
styre	bestemme, regjere, rå, føre, herske	22a
”konge		22b
ta	gjøre, si	23a
av		23b
stor	høy, enorm, mye, betydelig	25a
gamle	eldre, forhenværende	25b
vil		26
var		28a
deres		28b
skatter	penger, toll, avgifter, skatt	29a
områder		29b
selv		30a
hadde	eide, disponerte	30b
to	få, noen, svært liten prosentandel	31
av		32a
betale	gi	32b
betalte	ga	33
adelsmenn	adelen, adelsfolket etc. (Ikke <i>de</i> her. Henviser til <i>vanlige</i> mennesker.)	35a
fineste	beste, flotteste, viktigste	35b
adelen	adelsfolk (-ene, -et), de	36a
fra		36b
fleste		37a
de		37b
alle		38
adelsfamilier	adelen, adelsfolket	39

Vedlegg 4: Retteveiledning til flervalgsoppgaver og åpne spørsmål

Fasit, flervalgsoppgaver:

Spørsmål 1: Svaralternativ C

Spørsmål 2: Svaralternativ C

Spørsmål 3: Svaralternativ C

Spørsmål 4: Svaralternativ D

Et korrekt svar gir ett poeng.

Retteveiledning åpne spørsmål:

Ett svar kan maksimalt belønnes med tre poeng.

Spørsmål 1:

- Svar som belønnes med 3 poeng:

Eleven har sammenholdt informasjonen i teksten nok til at hun gjenforteller hele fortellingen som presenteres, med en tydelig forståelse av hva den handlet om.

Svarets formuleringer er elevens egne.

- Svar som belønnes med 2 poeng:

Eleven har til dels sammenholdt informasjonen i teksten, og gjenforteller delvis historien som presenteres, med en nokså tydelig forståelse av hva denne handlet om.

Eleven bruker stort sett egne formuleringer.

- Svar som belønnes med 1 poeng:

Eleven har ikke sammenholdt informasjonen i teksten, og gjenforteller kun fragmenter fra fortellingen. Eleven ser ikke ut til å ha en uklar forståelse av hva denne bestod av.

- Svar som belønnes med 0 poeng:

Eleven har enten ikke svart, eller har ikke gjenfortalt fortellingen på en måte som viser en forståelse av hva den handlet om.

Spørsmål 2:

Definisjonen av revolusjon: “Når det skjer store forandringer i samfunnet i løpet av kort tid”
Definisjon hentet fra læreboken Matriks 8: Hellerud og Moen (2006)

- Svar som belønnes med 3 poeng:

Eleven beskriver begrepet er lik, eller har samme innholdsbetydning som definisjonen over.

- Svar som belønnes med 2 poeng:

Eleven har forsøkt å beskrive innholdet i begrepet, men definisjonen har ikke samme innholdsbetydning som definisjonen over.

- Svar som belønnes med 1 poeng:

Eleven har forsøkt å beskrive innholdet i begrepet, men knytter begrepet ikke tilstrekkelig nok mot det som definisjonen av begrepet betyr.

- Svar som belønnes med 0 poeng:

Eleven har enten ikke svart, eller har ikke beskrevet innholdet i begrepet på en måte som viser en forståelse for dette.

Spørsmål 3:

- Svar som belønnes med 3 poeng:

Eleven har knyttet utsagnet til svært relevante kunnskaper, oppfatninger eller erfaringer, og har tydelig reflektert over utsagnet relatert til disse. Elevens refleksjon tyder på at hun har forstått begrepet ‘revolusjon’.

- Svar som belønnes med 2 poeng:

Eleven har knyttet utsagnet til delvis relevante kunnskaper, oppfatninger eller erfaringer, og har reflektert noe uklart over utsagnet relatert til disse. Elevens refleksjon tyder på at hun delvis har/kan ha forstått begrepet ‘revolusjon’,

- Svar som belønnes med 1 poeng:

Eleven har forsøkt å knytte utsagnet til kunnskaper, oppfatninger eller erfaringer, men disse vurderes som mindre relevante. Elevens svar tyder på en mangelfull forståelse av begrepet 'revolusjon'.

- Svar som belønnes med 0 poeng:

Eleven har enten ikke svart, eller svarer uten å knytte utsagnet til relevante kunnskaper, oppfatninger eller erfaringer om begrepet 'revolusjon'. Elevens svar tyder på at hun ikke har forstått begrepet 'revolusjon'.

Vedlegg 5: Utdrag fra elevenes læreboktekst, *Matriks 8*

Det gamle samfunnet står for fall

Begrepet *revolusjon* bruker vi i mange sammenhenger. Noen vil si at mobiltelefonen var en revolusjon når det gjelder kommunikasjon, andre snakker om revolusjoner innenfor pop-musikken eller dataverdenen. I samfunnsfag kaller vi det revolusjon når det skjer veldig store forandringer i samfunnet på kort tid. Revolusjoner kan skje til forskjellige tider og ha ulike årsaker.

FOKUS



Høsten 2004 demonstrerte mer enn 200 000 mennesker i Ukraina etter at det var avdekket valgfusk under presidentvalget. Folk mente at landets styresett var udemokratisk og krevde ny regjering. Styret i landet måtte til slutt gi seg, og vinteren 2005 ble det holdt nyvalg. Opprøret er blitt kalt «Den oransje revolusjonen».

Stendersamfunnet

Det franske samfunnet før revolusjonen blir kalt et stender-samfunn. Folket var delt inn i grupper eller *stender* som hadde forskjellige rettigheter og plikter. I dette

samfunnet hadde noen få mange *privilegier*, mens folk flest nesten bare hadde plikter.

Begrunnelsen for å dele samfunnet inn i stender var troen på at Gud hadde satt menneskene til forskjellige oppgaver. Prestenes oppgave var å be, adelens oppgave var å krige, og vanlige folk skulle arbeide. Ingen kunne bytte stand. Var en mann født inn i bonde-slekt, forble han bonde hele sitt liv. Hvis alle adlød Gud og utførte oppgavene sine, ville de få belønning i himmelen. Et opprør mot stender-samfunnet var det samme som å gjøre opprør mot Gud.

Over stendene sto den eneveldige kongen. At han var eneveldig betydde at han kunne styre uten å dele makten med noen. Folk trodde kongen var innsatt av Gud. Derfor hadde han rett til å lage lover, kreve inn skatter og straffe dem han ville.

Revolusjon: Når det skjer store forandringer i samfunnet i løpet av kort tid

Stender (entall stand): Grupper i et stendersamfunn som har bestemte rettigheter eller plikter

Privilegier (entall privilegium): Spesielle rettigheter som for eksempel rett til å slippe å betale skatt og rett til å kreve inn skatter

Vedlegg 6: Utvalgets individuelle data

Tabell 13: Elev 1

Pretest	
1.+2. <i>Hvilket språk snakker du hjemme/med dine venner?</i>	Norsk og gresk hjemme. Norsk med venner
3. <i>Hvilke andre språk snakker du?</i>	Gresk litt hjemme, og engelsk og tysk på skolen.
4. <i>Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel?</i>	Kun norsk skole.
5. <i>Har du hørt ordet revolusjon tidligere?</i>	Ja, men vet ikke hva det betyr.
Poengskår clozetest (maks 56)	22
Proentskår clozetest	39,3 %
Poengskår flervalgsoppgaver (maks 4)	4
Poengskår åpne spm (maks 9)	2

Posttest	
1.+2 <i>Hvilke språk snakker du hjemme/med dine venner?</i>	Norsk og gresk hjemme. Norsk med venner.
3. <i>Hvilke andre språk snakker du?</i>	Gresk, engelsk og litt tysk.
4. <i>Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel?</i>	Kun norsk skole.
5. <i>Har du hørt ordet revolusjon tidligere?</i>	Ja. Jeg tror at det betyr <i>at det skjer store forandringer i et samfunn på kort tid.</i>
Poengskår clozetest (maks 56)	26
Proentskår clozetest	46,4 %
Poengskår flervalgsoppgaver (maks 4)	4
Poengskår åpne spm (maks 9)	6

Prosentvis forbedring av clozetest (mellom pretest/posttest)	18,2 %
---	--------

Tabell 14: Elev 2

Pretest	
1.+2. <i>Hvilke språk snakker du hjemme/med dine venner?</i>	Bare norsk
3. <i>Hvilke andre språk snakker du?</i>	Fransk (på skolen)
4. <i>Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel?</i>	Kun norsk skole
5. <i>Har du hørt ordet revolusjon tidligere?</i>	Ja. (...) <i>At et land tar over et annet land.</i>
Poengskår clozetest (maks 56)	32
Proentskår clozetest	57,1 %
Poengskår flervalgsoppgaver (maks 4)	4
Poengskår åpne spm (maks 9)	2

Posttest	
-----------------	--

1.+2. Hvilke språk snakker du hjemme/med dine venner?	Bare norsk
3. Hvilke andre språk snakker du?	Engelsk, tysk & fransk (skolen)
4. Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel?	Kun norsk skole
5. Har du hørt ordet revolusjon tidligere?	Ja. (...) store forandringer i et samfunn i løpet av kort tid.
Poengskår clozetest (maks 56)	41
Proentskår clozetest	73,2 %
Poengskår flervalgsoppgaver (maks 4)	4
Poengskår åpne spm (maks 9)	9

Prosentvis forbedring av clozetest (mellom pretest/posttest)	28,1 %
---	--------

Tabell 15: Elev 3

Pretest	
1.+2. Hvilke språk snakker du hjemme/med dine venner?	Bare norsk
3. Hvilke andre språk snakker du?	Engelsk
4. Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel?	Kun norsk skole
5. Har du hørt ordet revolusjon tidligere?	Ja.(...) Noe med krig? en gruppering
Poengskår clozetest (maks 56)	20,5
Proentskår clozetest	36,6 %
Poengskår flervalgsoppgaver (maks 4)	2
Poengskår åpne spm (maks 9)	4

Posttest	
1.+2. Hvilke språk snakker du hjemme/med dine venner?	Bare norsk. Og noen få ganger engelsk.
3. Hvilke andre språk snakker du?	Engelsk (kan litt tysk og spansk).
4. Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel?	Kun norsk skole
5. Har du hørt ordet revolusjon tidligere?	Ja (...) at noe skjer fort i et samfunn. (samfunnet endres fort).
Poengskår clozetest (maks 56)	26
Proentskår clozetest	46,4 %
Poengskår flervalgsoppgaver (maks 4)	3
Poengskår åpne spm (maks 9)	6

Prosentvis forbedring av clozetest (mellom pretest/posttest)	26,8 %
---	--------

Tabell 16: Elev 4

Pretest	
1.+2. <i>Hvilke språk snakker du hjemme/med dine venner?</i>	Norsk og svensk hjemme
3. <i>Hvilke andre språk snakker du?</i>	Svensk og tysk
4. <i>Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel?</i>	Kun norsk.
5. <i>Har du hørt ordet revolusjon tidligere?</i>	Ja.(...) <i>Liksom «hva som skjedde.»...</i>
Poengskår clozetest (maks 56)	27
Proentskår clozetest	48,2 %
Poengskår flervalgsoppgaver (maks 4)	4
Poengskår åpne spm (maks 9)	3

Posttest	
1.+2. <i>Hvilke språk snakker du hjemme/med dine venner?</i>	Norsk og svensk hjemme. Norsk med venner.
3. <i>Hvilke andre språk snakker du?</i>	Svensk.
4. <i>Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel?</i>	Kun norsk.
5. <i>Har du hørt ordet revolusjon tidligere?</i>	Ja. (...) <i>at det skjer en stor forandring over kort tid.</i>
Poengskår clozetest (maks 56)	29
Proentskår clozetest	51,8 %
Poengskår flervalgsoppgaver (maks 4)	4
Poengskår åpne spm (maks 9)	9

Prosentvis forbedring av clozetest (mellom pretest/posttest)	7,4 %
---	-------

Tabell 17: Elev 6

Pretest	
1.+2. <i>Hvilke språk snakker du hjemme/med dine venner?</i>	Bare norsk
3. <i>Hvilke andre språk snakker du?</i>	Engelsk, tysk (fag på skolen).
4. <i>Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel?</i>	Kun norsk skole.
5. <i>Har du hørt ordet revolusjon tidligere?</i>	Ja, men vet ikke hva det betyr.
Poengskår clozetest (maks 56)	37
Proentskår clozetest	66,1 %
Poengskår flervalgsoppgaver (maks 4)	4
Poengskår åpne spm (maks 9)	5

Posttest	
1.+2. Hvilke språk snakker du hjemme/med dine venner?	Bare norsk "og kanskje litt engelsk for gøy da"
3. Hvilke andre språk snakker du?	Engelsk og tysk (i forbindelse med skolen).
4. Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel?	Kun norsk skole.
5. Har du hørt ordet revolusjon tidligere?	Ja. (...) <i>en stor forandring som skjer i et samfunn i løpet av kort tid.</i>
Poengskår clozetest (maks 56)	42
Proentskår clozetest	75,0 %
Poengskår flervalgsoppgaver (maks 4)	4
Poengskår åpne spm (maks 9)	8

Prosentvis forbedring av clozetest (mellom pretest/posttest)	13,5 %
---	--------

Tabell 18: Elev 7

Pretest	
1.+2. Hvilke språk snakker du hjemme/med dine venner?	Norsk og tyrkisk hjemme. Norsk og tyrkisk med venner.
3. Hvilke andre språk snakker du?	Tysk, tyrkisk.
4. Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel?	Kun norsk skolegang.
5. Har du hørt ordet revolusjon tidligere?	Ja. <i>Jeg glemte det nå.</i>
Poengskår clozetest (maks 56)	21
Proentskår clozetest	37,5 %
Poengskår flervalgsoppgaver (maks 4)	3
Poengskår åpne spm (maks 9)	2

Posttest	
1.+2. Hvilke språk snakker du hjemme/med dine venner?	Norsk og tyrkisk hjemme. Norsk og tyrkisk med venner.
3. Hvilke andre språk snakker du?	Tyrkisk.
4. Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel?	Kun norsk skolegang.
5. Har du hørt ordet revolusjon tidligere?	Ja. (...) <i>en stor forandring i et samfunn på kort tid.</i>
Poengskår clozetest (maks 56)	33
Proentskår clozetest	58,9 %
Poengskår flervalgsoppgaver (maks 4)	3
Poengskår åpne spm (maks 9)	6

Prosentvis forbedring av clozetest (mellom pretest/posttest)	57,1 %
---	--------

Tabell 19: Elev 8

Pretest	
1.+2. <i>Hvilke språk snakker du hjemme/med dine venner?</i>	Bare norsk hjemme og venner.
3. <i>Hvilke andre språk snakker du?</i>	Iransk. Tysk og engelsk på skolen.
4. <i>Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel?</i>	Kun norsk skolebakgrunn.
5. <i>Har du hørt ordet revolusjon tidligere?</i>	Ja.(...) <i>noe med krig.</i>
Poengskår clozetest (maks 56)	26
Proentskår clozetest	46,4 %
Poengskår flervalgsoppgaver (maks 4)	3
Poengskår åpne spm (maks 9)	5

Posttest	
1.+2. <i>Hvilke språk snakker du hjemme/med dine venner?</i>	Norsk og et annet språk – persisk. Norsk med venner.
3. <i>Hvilke andre språk snakker du?</i>	<i>Jeg kan Norsk, persisk, tysk og Engelsk. Men snakker nesten bare Norsk og Persisk.</i>
4. <i>Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel?</i>	Kun norsk skolebakgrunn.
5. <i>Har du hørt ordet revolusjon tidligere?</i>	Ja. (...) <i>At det skjer store forandringer i samfunnet i løpet av kort tid.</i>
Poengskår clozetest (maks 56)	39
Proentskår clozetest	69,6 %
Poengskår flervalgsoppgaver (maks 4)	3
Poengskår åpne spm (maks 9)	6

Prosentvis forbedring av clozetest (mellom pretest/posttest)	50,0 %
---	--------

Tabell 20: Elev 9

Pretest	
1.+2. <i>Hvilke språk snakker du hjemme/med dine venner?</i>	Norsk og tamilsk hjemme. Norsk med venner.
3. <i>Hvilke andre språk snakker du?</i>	Tamilsk, innimellom engelsk.
4. <i>Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel?</i>	Kun norsk skolebakgrunn.
5. <i>Har du hørt ordet revolusjon tidligere?</i>	Ja, men vet ikke hva det betyr.
Poengskår clozetest (maks 56)	10
Proentskår clozetest	17,8 %
Poengskår flervalgsoppgaver (maks 4)	2
Poengskår åpne spm (maks 9)	1

Posttest	
1.+2. <i>Hvilke språk snakker du hjemme/med dine venner?</i>	Norsk og tamilsk hjemme. Norsk med venner.
3. <i>Hvilke andre språk snakker du?</i>	Tamilsk og engelsk, kan litt tysk.
4. <i>Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel?</i>	Kun norsk skolebakgrunn.
5. <i>Har du hørt ordet revolusjon tidligere?</i>	Ja. (...) <i>Hvis det skjer store forandringer i løpet av kort tid i samfunnet.</i>
Poengskår clozetest (maks 56)	26
Proentskår clozetest	46,4 %
Poengskår flervalgsoppgaver (maks 4)	4
Poengskår åpne spm (maks 9)	7

Prosentvis forbedring av clozetest (mellom pretest/posttest)	160,0 %
---	---------

Tabell 21: Elev 10

Pretest	
1.+2. <i>Hvilke språk snakker du hjemme/med dine venner?</i>	Norsk og vietnamesisk hjemme. Norsk med venner.
3. <i>Hvilke andre språk snakker du?</i>	Vietnamesisk.
4. <i>Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel?</i>	Kun norsk skolebakgrunn.
5. <i>Har du hørt ordet revolusjon tidligere?</i>	Nei, revolusjon er et ord jeg ikke har hørt før.
Poengskår clozetest (maks 56)	18
Proentskår clozetest	32,1 %
Poengskår flervalgsoppgaver (maks 4)	2
Poengskår åpne spm (maks 9)	0

Posttest	
1.+2. <i>Hvilke språk snakker du hjemme/med dine venner?</i>	Norsk og vietnamesisk hjemme. Norsk med venner.
3. <i>Hvilke andre språk snakker du?</i>	Vietnamesisk.
4. <i>Hvilke skoler har du gått på fra du var 6 år gammel?</i>	Kun norsk skolebakgrunn.
5. <i>Har du hørt ordet revolusjon tidligere?</i>	Ja. (...) At samfunnet forandrer seg på kort tid.
Poengskår clozetest (maks 56)	33
Proentskår clozetest	58,9 %
Poengskår flervalgsoppgaver (maks 4)	3
Poengskår åpne spm (maks 9)	6

Prosentvis forbedring av clozetest (mellom pretest/posttest)	83,3 %
---	--------

Vedlegg 7: Intervjuguide, pre-intervju

Intervjuet vil være semi-strukturert og bygges opp rundt emner. Tema og spørsmål kan varieres.

1. Brifing:

Jeg:

- Presenterer meg selv.
- Takker for at respondenten ønsker å bidra.
- Informerer om prosjektet og selve intervjuet.
- Garanterer for anonymitet og at dataene ikke vil kunne spores tilbake til respondent og at de vil bli slettet.
- Informerer om at respondenten har rett til å trekke seg eller avbryte intervjuet når han/hun vil.
- Åpner for andre spørsmål.

2. Intervjuet:

Vil bestå av:

- a) Opplysende informasjonsspørsmål
- b) Beskrivende og fortolkende spørsmål

Innenfor emnene:

- Læring av begreper og ord i samfunnsfag
- Lesetest
- Planlegging / tilrettelegging av undervisning

2 a) Opplysende informasjonsspørsmål

- Spørsmål som etterspør informasjon om lærer og lærers arbeidssituasjon.

- Hvilken utdanningsbakgrunn har lærer?
- Hvilke fag underviser lærer i?
- Hvor lenge han/hun arbeidet som lærer? Hvor lenge har lærer hatt denne klassen?
- Hvordan vil lærer beskrive den språklige sammensetningen i klassen? Er dette et type (språklig) klassemiljø lærer har erfaring fra å undervise i?

2 b). Beskrivende og fortolkende spørsmål.

- Spørsmål som legger vekt på å gi respondenten mulighet til å reflektere.
- Spørsmål som ønsker å gi respondenten mulighet til å uttrykke egne meninger og oppfatninger.

Læring av begreper og ord i samfunnsfag

- Hva legger du vekt på i samfunnsfaget? I hvilken rekkefølge prioriterer du disse? Kan du rangere etter hva du bruker mest tid på?
- Kan du beskrive en situasjon der du har merket at det er nødvendig at du som lærer har fokus på oppklaring eller nøyere forklaring av ord og begreper i timene?
- Hvordan planlegger du undervisningen til en time der du er forberedt på at elevene skal møte ukjente ord? Hva gjør du spontant i situasjoner dersom noen ikke forstår?
- Hva slags ord eller begreper er det du vanligvis bruker tid på å forklare i timene?
- Hvordan vil du beskrive elever som du har inntrykk av at har stort utbytte av ord og begrepslæring?
- Hvilke utfordringer mener du elevene har når det gjelder å få læringsutbytte av fagtekster?

Lesetest / planlegging og tilrettelegging av kommende undervisning

- Har du gjennomført lignende tester før, på disse elevene eller andre?
- Har du noen kommentarer til selve testen?
- Hvilke forventninger har du når det gjelder elevenes resultater? Hva tror du elevene har lyktes godt med, eller har hatt problemer med?
- Kan du beskrive hvordan du planlegger klasseromsundervisningen i den introduserende timen? Eventuelt tidligere lignende undervisningssekvenser? Hva har vist seg å være effektiv undervisning eller mindre effektivt? Refleksjoner rundt lignende tidligere erfaringer.
- Opplever du noe som utfordrende i en slik periode i undervisning (der elever møter ukjent tema og (historisk) kontekst og ukjente begreper og ord).
- Hva vil være det viktigste målet i denne timen? Hva ønsker du at elevene skal kunne etter timen? Opplever du dette som et reelt mål for alle elevene i klassen?
- Hvordan tilpasser du undervisningen til de forskjellige elevene i klassen i en slik periode?
- Tror du resultatene fra lesetesten vil kunne påvirke den planlagte undervisningen? Beskriv.
- Her er resultatene (...) Kan du beskrive disse? Er det noe som er som forventet eller overraskende?
- Vil resultatene fra lesetesten påvirke den planlagte undervisningen? Beskriv.

3. Avslutning

Jeg:

- Åpner for respondentens spørsmål eller avsluttende kommentarer.
- Oppklarer eventuelle uklarheter.
- Takker for intervjuet.

Vedlegg 8: Intervjuguide post-intervju

Intervjuet vil være semi-strukturert og bygges opp rundt emner. Tema og spørsmål kan varieres.

2. Brifing:

Jeg:

- Presenterer meg selv.
- Takker for at respondenten ønsker å bidra.
- Informerer om prosjektet og selve intervjuet.
- Garanterer for anonymitet og at dataene ikke vil kunne spores tilbake til respondent og at de vil bli slettet.
- Informerer om at respondenten har rett til å trekke seg eller avbryte intervjuet når han/hun vil.
- Åpner for andre spørsmål.

4. Intervjuet:

Vil bestå av:

a) Beskrivende og fortolkende spørsmål

Innenfor emnene:

- **Læring av begreper og ord i samfunnsfag / evaluering av / refleksjoner etter endt undervisning**
- **Lesetest**

2 a) Beskrivende og fortolkende spørsmål.

- Spørsmål som legger vekt på å gi respondenten mulighet til å reflektere.
- Spørsmål som ønsker å gi respondenten mulighet til å uttrykke egne meninger og oppfatninger.

Læring av begreper og ord i samfunnsfag / evaluering av / refleksjoner etter endt undervisning

- Kan du prøve å beskrive undervisningsperioden som har omhandlet temaet revolusjon? Hva har dere gjort og hvorfor?
- Hvordan har du presentert ”nye” ord eller begreper?
- Hva vil du si at dere har brukt mest tid eller ressurser på i denne perioden?
- Hvordan arbeidet dere med det som skulle leses av fagtekster i denne perioden?
- Du nevnte sist at det viktigste målet for de første timene om dette temaet var at alle elevene skulle forstå grunnlaget for revolusjon og hvorfor man ville ha demokrati, og at de forstår hvordan folk hadde det, at de måtte gjøre noe med situasjonen. Du ønsket dessuten at de skulle forstå sammenhenger til lignende bevegelser fra nåtiden, f.eks Libya. Du oppfattet det da som et reelt mål for alle elevene i klassen å nå. Kan du fortelle meg litt om hvordan dette gikk?

- Dersom du opplever at noen av elevene hadde lettere for å nå dette målet enn andre – hva tror du er forskjellen? Hvordan har du forsøkt å bidra til å få alle med gjennom det som har skjedd i undervisningen? (Hvordan har lærer tilpasset undervisningen?)
- Er det noe (undervisningsopplegg) du er mer fornøyd enn andre med eller tenker har vært en viktig del av at elevene har utviklet forståelsen sin? Eller omvendt – noe du i ettertid ville gjort annerledes? Beskriv.
- Kan du beskrive situasjoner der det har vært nødvendig å bruke mer tid på å arbeide med begrepsavklaring i timene? Hvilke begreper? Hvordan ”oppdaget” du behovet (dersom uforventet)? Hvordan håndterte du behovet (Hva gjorde du?)
- Hva er det du tror har vært med på å gi det største læringsutbyttet hos elevene i denne perioden?

Klasseromsundervisning? (vist til bilder f.eks? skrevet eller lest i plenum?)

Selvstendig arbeid? (elevoppgaver, egne prosjekt?)

Prøve?

Lesing av tekster om temaet?

- Du nevnte sist at du nettopp hadde fått installert en projektor i klasserommet. Har du valgt å bruke denne? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvem mener du dette nyttig for? Når du bruker denne projektoren, hvordan velger du ut de bildene/filmene du bruker? (tilpasser innholdet).
- Elevene har lest en del tekst fra læreboken sin om temaet. Hvordan arbeidet dere med denne? Var det noen spesielle utfordringer?

Lesetest

- Hvilke forventninger har du til testresultatene denne gang?
- Hva tror du elevene har lyktes godt med, eller har hatt problemer med?
- Hva er dine forventninger angående forskjeller i resultatene i pre-test og post-test? Er det noe du tror de har hatt større muligheter for å lyktes med denne gang?
- Var resultatene fra pre-testen noe du tok hensyn til i undervisningen? Med tanke på det vi fikk vite om elevenes kunnskaper om tema og lignende.
- Her er resultatene (...) Kan du beskrive disse? Er det noe som er som forventet eller overraskende?

5. Avslutning

Jeg:

- Åpner for respondentens spørsmål eller avsluttende kommentarer.
- Oppklarer eventuelle uklarheter.
- Takker for intervjuet.

Vedlegg 9: Transkribert pre-intervju

Gjennomført 27.10.11

Intervjuet har vart i 56 minutter.

I: Intervjuer

L: Lærer

I: Da begynner vi med en briefing. Du vet jo at jeg heter Marianne. Jeg må begynne med å takke for at du ønsker å delta i denne studien. Og dette er jo som du vet en studie om begrepsforståelse og lesing som en grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. Jeg vil igjen garantere for anonymitet, og at dataene ikke vil kunne spores tilbake til deg eller til situasjonen. Og at du selvfølgelig kan avbryte, eller trekke deg fra intervjuet, når som helst. Har du noen spørsmål før vi setter i gang?

L: Ikke enda.

I: Nei (latter).. Ok. Intervjuet blir innenfor emnene læring av begreper og ord i samfunnsfag, litt generelt, og så vil jeg at vi skal se litt på denne lesetesten som jeg har hatt med noen elever fra din klasse, og så vil eg gjerne at vi skal snakke om planlegging eller tilrettelegging av undervisning, og da ganske spesifikt den undervisningen som du snart skal i gang med. Høres det greit ut?

L: Ja.

I: Først vil jeg gjerne få litt informasjon om din bakgrunn. Og da lurere jeg på, hvilken utdanningsbakgrunn har du som lærer?

L: jeg har utdanning fra universitetet i Oslo, og fra Tyskland, økonomi fra Tyskland, historie, norsk og tysk fra universitetet. Og PPU da, selvsagt.

I: Og hvilke fag underviser du i nå?

L: Tysk, norsk og samfunnsfag.

I: Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

L: På denne skolen her har jeg jobbet som lærer femten år, men jeg har jobbet i det private i.. ja, ti år tror jeg. Men da med data.

I: Og hvor lenge har du hatt denne klassen?

L: Den klassen begynte jeg nå med i høst.

I: Ja. Hvordan vil du beskrive den språklige sammensetningen i denne klassen?

L: Eh.. det er elever, norske elever, det er elever med utenlandsk, fremmedspråklig bakgrunn som er født og oppvokst her, og det er elever som har kommet hit for to år siden. De er fra Senegal, og så er det Pakistan, kurdere.

I: Så du vil si at det er en sammensatt språklig..

L: Veldig sammensatt. Ja.

I: Er dette her en type språklig klassemiljø som du har erfaring fra å undervise i?

L: det har jeg alltid jobbet med (latter). I femten år ja.

I: Ja.

L: Det er ikke noe nytt.

I: Da tror jeg vi skal gå videre til tema som handler om læring av begreper og ord i samfunnsfaget.

L: Mhm.

I: Da lurer jeg på. Hva legger du vekt på i samfunnsfaget?

L: Tenker vi da på historie? For det er litt..

I: Ja. Denne typen som vi, i denne perioden..

L: Det som er vanskelig med denne typen elever er at de har en helt annen kulturell bakgrunn, så ting som er veldig opplagt for oss, vi snakker om andre verdenskrigen, vi vet hva vi snakker om, om solkongen, vi har en formening om hva det er. Og de har jo ikke de. Samtidig så vet de ikke hvordan det så ut her i Norge for, eller i den delen av verden, for to hundre år siden, eller bare for par tiår siden, så de må jo få et bilde i hodet hos disse elevene. Det tror jeg man, eller det legger jeg mye vekt på, de kan forestille seg hvordan det var. Og så når vi da begynner med begrep, den utfordringen, nå husker jeg ikke hva du spurte om, men den ligger jo også i det, at delvis så mangler de ord på eget språk, det kan hende de mangler ord hvis vi skal forklare noe så mangler de også ord. Og det blir vanskelig. Men det var ikke det du spurte om, Marianne.

I: Joda, hva legger du vekt på i samfunnsfaget. Og da..

L: Ja, det er det bildet da. Å få det inn i hodet. Og selvsagt da begrepsavklaring.

I: Det kan være vanskelig, men kan du på en måte klare å rangere, eller prioritere, hvor mye tid du tror du bruker på de forskjellige tingene? Eller som tar mest tid?

L: Bildet, det går nok fort, men det andre er jo forklaring av begrep, da kan du aldri være sikker på hva de skjønner og hva de ikke skjønner. Og det er ofte ord som du tror er helt opplagt at du forklarer, nei det kan de. Og det du tror er helt opplagt, det forstår de ikke.

I: Ja. Så det mener du, er det som du kanskje bruker mest tid på i disse timene.

L: Det bruker jeg mest tid på, og det kommer så overraskende. Det er alltid, du blir alltid forundret over, oi, hva de ikke forstod.

I: Ja. Kan du beskrive en situasjon der du har merket, eller forstått at det er nødvendig at du som lærer har fokus på oppklaring eller forklaring av ord eller begreper? Altså situasjonen, hvordan er det du skjønner at..

L: Ja, fordi at.. oi, vent litt.

I: Bare ta din tid.

L:(...) Nei, det er ofte sånn, nå har vi hatt geografi, de skjønner plutselig ikke, vet ikke hvor land ligger, og så prøver du å forklare, ja det landet ligger der. Hva er hovedstaden i et land. Og nei, det skjønner de heller ikke. Så har de ikke noe bilde i hodet (...) Hvordan det ser ut, og det er jo reaksjonen av elevene, at man stiller spørsmål, man begynner med forklaring, du snakker om det, du har en idemyldring, hva forbinder de med det, og da finner du ut hva de ikke kan. Gjennom spørsmål, den kommunikasjonen, det er en ting. Og i den klassen her, de er, de sier i fra at det er noe de ikke forstår. Men det er ikke alltid sånn.

I: Nei. Så det er gjennom kommunikasjonen, når du stiller de spørsmål at du oppdager..

L: Ja. Da ser vi det ja. Og det er spesielt når vi begynner med et nytt tema. Og det lærer man etter hvert. Det er der man må begynne.

I: Og hvordan planlegger du undervisningen til en time der du er forberedt på at elevene skal møte ukjente ord? Du vet at det kommer til å bli nye begreper?

L: Ja. Jeg plukker ut de jeg mener bør forklares. Og de skriver..ja som regel, jeg kan skrive dem på tavla, men jeg vil også at de skal hente bakgrunnskunnskap frem først. Og så noteres de da, og det vi har gjort nå, de skal skrives i glosebok, som vi har for norsk og samfunnsfag så skal de da notere seg..

I: Har du felles?

L: Ja, vi har felles glosebok. Samme i naturfag også. Naturfag, da bare snur de boken for å slippe å ta vare på så mange skrivebøker.

I: Og hva vil du gjøre spontant i situasjoner dersom noen ikke forstår?

L: (latter) ikke gi opp. Neida (latter). Prøve å forklare.

I: Du vil avbryte en sekvens?

L: Det kommer an på, det kommer an på. Hvis det er mange som ikke forstår, da ja. Da tror jeg jeg avbryter en aktivitet. Men hvis det bare er en som ikke forstår, da kan jeg ta det senere.

I: Ja. Kan du si noe om hvilke type ord eller begreper det er du vanligvis bruker tid på å forklare i timene?

L: Både fremmedord, og begreper som er knyttet opp mot vår kultur. Det er det. Politiske, altså begreper som er politisk preget, nå vet jeg parti, medbestemmelse og der. Det kan de færreste.

I: Ord som kan..

L: Altså demokrati.. begrep som er knyttet opp mot historie, hva vet jeg hva...eh. Hæren. Det forstår de lettere enn politiske begrep. Skjønner du hva jeg mener?

I: Ja, jeg skjønner. Hvordan vil du beskrive elever som du har inntrykk av har dette her store utbyttet av ord- og begrepslæring?

L: En gang til.

I: Hvordan vil du beskrive den typiske eleven som har et stort, eller størst utbytte..

L: Mener du da behov?

I: Ja, situasjon, eller behov eller.. Kan du trekke frem noe er typisk ved sånne elever? Eller er det noen likhetstrekk?

L: Ja. Vi ser jo det er jo ofte (...) pakistanske elever, det er jo det, pakistanske elever, som ikke har bøker hjemme. Og det er elever også som ikke er, som kommer fra samfunn der de ikke er vant til å reflektere, og stille spørsmål. Men veldig ofte her på skolen er det pakistanske og nord-afrikanske, somaliske elever. Ikke akkurat i den klassen, men generelt fra andre klasser jeg har hatt nå.

I: Mhm. Og det siste spørsmålet innenfor dette tema; hvilke utfordringer mener du elever har når det gjelder å få læringsutbytte av fagtekstene?

L: Utfordringen er jo at de ikke har riktig morsmål. De behersker et visst område i et språk de snakker hjemme, og så behersker de et visst område i språk de snakker på skolen. Men de anser seg ofte selv at de snakker mye norsk, de gjør ikke det. De mangler kunnskap om ord, og ofte sliter de med, de har ikke nok, når vi forklarer ord, så gjøres det også med ord de ikke forstår. Det er problemet. Derfor er det kjekt med bilder. Jeg vil bare si, nå har jeg fått en prosjektor i taket, så jeg kan bruke data mye mer, da er det lettere å vise filmsnutter og ja, bilder.

I: på den måten kan du vise ja. Har du brukt den en del?

L: Jeg fikk den nå. Altså, jeg kunne ha gjort det før, men det er så, veldig mye, det er tidskrevende å bruke det. Det blir veldig mye lettere å kunne gjøre det nå.

I: Er det noe du kommer til å ta i bruk med neste tema du skal i gang med i samfunnsfaget, eller i historie?

L: ja, ja. (Latter).

I: Da tenkte jeg at vi kunne snakke litt om den kommende sekvensen, eller at du skal begynne å gå i gang med et nytt tema, og det skal være blant annet revolusjon.

L: Ja.

I: Da lurer jeg på. Nå er det jo på mandag over helgen at du skal i gang med timen. Da lurer jeg på om du kan beskrive hvordan du planlegger den klasseromsundervisningen i den første introduserende timen? Om du har gjort deg noen tanker rundt det? Eventuelt om du har erfaring fra lignende tidligere gjennomført undervisningsperiode, og du kan tenke deg å gjøre det på samme måte?

L: Mhm. Ja ut i fra det jeg erfart før, er det viktig med bilder, og vi må jo gå tilbake i tid. Det vi har snakket om hittil, det var kommunevalg. Vi pleier ikke starte opp året egentlig med politikk i samfunnskunnskap, men på grunn av kommunevalget så hadde vi gjort det allerede. Historie ligger langt tilbake. Nå har ikke de hørt om det side på barneskolen. Og da begynner vi jo rundt 17. århundre, og da må de jo gå tilbake i tid, de må se hvordan menneskene gikk kledd den gangen, hva man levde av, og hvordan man levde, også her i Norge. Det blir jo da en utfordring. De fleste norske elever har jo da en viss formening om hvordan det har vært her, de andre har nok ikke det. En annen ting også er, en utfordring ligger også i det, hva de kjenner. Når det gjelder Norge kjenner de bare Oslo, de vet ikke hvordan der er på landet, de kjenner altf.. de har for lite kunnskap om Norge i tillegg. Og da tenker jeg at jeg må bruke bilder, og så få dem til å reflektere litt hvordan det er hvis man bor i et fellesskap, hvem som skal bestemme. Og må jo også huske at man ikke hadde data, ikke sant, ikke tv osv. (latter). Og det kan være vanskelig.

I: Så dette her, det kommende neste tema, blir ikke bare oppstart på revolusjonen og det franske gamle samfunnet og den slags, eller det som skjedde med skuddene og den slags, det blir i det hele tatt litt sånn historie...

L: Hvordan var det på den tiden. Hvordan så menneskene ut.

I: For å etablere kontekst, er det det du tenker?

L: ja, ja.

I: Ja. Opplever du noe som utfordrende i en slik periode av undervisningen? Nå tenker jeg på dette helt i starten. Dette har du på mange måter svart på allerede, men jeg stiller spørsmålet i tilfelle du vil si noe mer. Altså der elever møter ukjent tema og historisk kontekst, i tillegg til ukjente begreper og ord. Det var vel egentlig det vi..

L: Alt er jo ukjent. For norske elever er det jo.. altså i historien er det kanskje litt mer ukjent, men de vet litt mer om kontekst, de vet litt mer om hvordan det så ut. Men den utfordringen er for de som ikke, som stiller (uklart..).

I: Som vet mindre om det europeiske?

L: Ja. De vet. Vi hadde litt geografi nå. Og sånt sett begynte vi å starte opp med det emnet allerede nå, for vi vet at de kan veldig lite geografi, og vi snakker om åttendeklassinger som ikke vet hva Europa er. Så da ser man jo litt hvor utfordringen ligger.

I: Ja. Men i denne her oppstarten. Kan du si noe om hva som vil være det viktigste målet som du ønsker å oppnå i denne timen? Hva ønsker du at elevene skal kunne etter den første timen, eller de første timene?

L: Da håper jeg at de forstår at det var et grunnlag for en revolusjon og hvorfor man ville ha demokrati, og at de forstår hvordan folk hadde det, at de måtte gjøre noe med det. Og ønskelig hadde jo vært at de ser sammenhengen mellom det som har skjedd i Libya for eksempel nå. For jeg vet at noen var litt opptatt av det. Så det hadde vært ønskelig.

I: Da lurer jeg på om du opplever dette som et reelt mål for alle elevene i klassen?

L: Ja, det gjør jeg faktisk. Ja.

I: Kan du si noe om hvordan du forsøker å tilpasse undervisningen til de forskjellige elevene i klassen i en sånn periode? Både for de som du nevnte at er opptatt av det som skjedde i Libya, og kanskje det kan være andre som er på...

L: Jeg har en del IOP-er i klassen også. Og de..da må man jobbe litt mer visuelt. Men jeg har jo også med en assistent i klassen. Og.. Nå har jeg glemt hva du spurte om.

I: Jo. Hvordan du vil tilpasse.

L: jo vi har jo noe som vi gjennomgår i plenum. Også må de jo jobbe i grupper eller par med oppgaver, og da må jeg tilpasse oppgavene.

I: Du tilpasser.. du gir elevene forskjellige oppgaver?

L: Ja. Det må man ja. Og sånt sett får jeg.. i den klassen har jeg to IOPer. Og jeg kjenner ikke.. har hatt dem i 6-7 uker, jeg kjenner fortsatt ikke så godt til hvordan de jobber, og da må jeg se litt underveis hvordan jeg må gjøre det.

I: Ja. Nå har jo du fått sett på denne her testen, eller både på testen og på teksten. Og du har gjennomgått den. Da lurer jeg på om du har gjennomført noen lignende tester før, på disse elevene eller på andre elever. Har du erfaring fra denne type måte å forsøke å kartlegge?

L: Ja. Det har vi. Jeg har ikke gjort det med de elevene jeg har nå, for nå har vi (...uklart..), jo forsåvidt, har jo lesetest av Carlsten. Så sånt sett har jeg gjort det.

I: Har du noen kommentarer til selve testen, eller teksten, eller noe som helst?

L: Nei, jeg blir litt overrasket, for jeg, elevene fortalte at testen var vanskelig, og da blir jeg litt overrasket. Jeg syns ikke det var så vanskelig. Ikke for meg (latter). Nei. Men jeg ble litt overrasket over at de synes at det var så vanskelig.

I: Hvilke forventninger har du når det gjelder elevene sine resultater? Og da tenker jeg både på denne, og på clozetesten.

L: Jeg forventer jo en viss spredning. Og jeg kan tenke meg at de fleste sliter med åpne spørsmål. Men igjen, jeg kjenner ikke elevene så godt at jeg vet.. Jeg vet at de mangler mye

bakgrunnskunnskap, og jeg er usikker på hvilken innflytelse det har hatt på det. Nei, jeg er spent. Jeg vet ikke.

I: Ja, det spørres om teksten har vært nok, dette er jo en tekst som er helt introduserende i dette temaet.

L: Ja, men likevel så baserer det seg jo på, det er basert på norske elever, som vet hvordan Europa så ut, som vet noe om Frankrike, og som sikkert har hørt om slott, og de fleste har hørt «å leve som kongen i Frankrike».

I: Det er det inntrykket du får etter å ha lest, at denne teksten er skrevet for denne typen elever?

L: Ja. Det gjør jeg.

I: Ja. Men hvis du skal prøve å tenke, hva er det elevene kan ha lykkes godt med, eller hva har de hatt utfordringer, hvor har de største utfordringene lagt? Både her, og i Del 1 med clozetest.

L: Da må jeg se på testen.

I: Ja du må ta deg tid.

L: Erfaringsmessig er clozetesten vanskelig. For her er det ikke, de er ofte vant til at de får oppgitt ord som de kan sette inn. Og de færreste elever har jobbet med den typen test vil jeg tro. Det er noe som de ikke er vant til.

I: Så du tror dette er noe de kan..

L: Jeg tror dette er en stor utfordring ja. Og tenke selv.

I: Forstår jeg deg riktig at du mener at clozetesten og de åpne spørsmålene kan være det som mest utfordrende?

L: Vil jeg tro ja. Clozetesten fordi de ikke er vant til jobbe med den type tekst. Som jeg sa, de får ofte et visst antall ord som de kan velge mellom, at de har litt formening om hva de skal sette inn. Vil jeg tro. Og så vet jeg av erfaring at åpne spørsmål.. Da må de tenke, og det tar litt tid.

I: Vi skal gå igjennom lesetesten nå snart. Kan du se for deg at resultatene kan komme til å.. ja både det at vi gjør det nå, men også hvis dette var noe du gjorde på egenhånd, at de er noe som vil kunne påvirke undervisningen sånn som du har planlagt den?

L: Ja sånt sett er det; hvor mye skal du bruke boken, og da er det generelt ikke sant. Hvor mye skal du bruke boka. Er det mye tekst de ikke forstår? Man kan kanskje ikke gi leselekser og forberede seg til timen, mye av innholdet må gjøres i timen.

I: Så du mener at eventuelt kan sånne typer tester avdekke at elever har vansker med å sette seg inn i..

L: Forstå teksten

I: På egenhånd.

L: Ja.

I: Da lurer jeg på om vi skal se litt på disse resultatene. Skal vi se. (...)

L: jeg får ikke navn på elever?

I: Joda, du kan se på det inni her, de spesifikke elevene står her. Vi har begge taushetsplikt så det går bra. (...)

På denne clozetesten kan man få maks 56 ordpoeng, og da har jeg tatt aksepterte ord med, det vil si ord som fungerer i setningen, altså ord som ikke gjør at.. ja som betyr det samme, synonymord. Og da ser vi prosenter av clozetesten. Flervalgsspørsmål, og så har jeg rett og slett skrevet av de åpne spørsmålene. Så da må du, disse som jeg har satt strek over skal du få se på selve testen.

L: Så det var lett (flervalgsoppgavene). Ja maks 4 poeng ikke sant.

I: Ja, veldig fint om du vil beskrive det du ser her.

L: Det andre som slår meg er jo sannsynlighet ved flervalgsspørsmål. Sannsynligheten for at det er riktig er jo forholdsvis stor. Og det er jeg redd for at gir et relativt feil bilde. Så hvis jeg skal lage min egen prøve vil jeg ikke gjøre det.

Og det andre, ja..hvor er åpne spørsmål? Ja. De er ikke så lette.

I: Hva synes du om.. hvis jeg forteller det at.. det står bakerst her, skal vi se. At gjennomsnittet i clozetesten var 23 av 56 ord, at de klarte det, og altså 42 prosent av ordene som er tatt vekk har de klart å fylle inn. I gjennomsnitt.

L: Nei, det overrasker meg ikke.

I: Hva synes du om de prosentene? Er du fornøyd på elevenes vegne eller?

L: Nei det kan man ikke være, men jeg tror at det kanskje også har litt å gjøre med det at de ikke er vant til den type spørsmål. Også den.. jeg tror også det kommer litt sånn usikkerhet med inn.

I: Ja. Har du noen flere kommentarer til dette?

L: Ikke nå.

I: Nei. Da kan vi gjerne se på disse her. Noen forskjellige elever. Vi kan begynne med Elev 9. hvis du ser på den første siden av clozetesten. Kan du klare å lese det som eleven har satt inn? Har du noen kommentarer eller tanker rundt akkurat det?

L: (Mumler, leser..) er det «seg»?

I: Ja.

L: å herregud.

I: Det er: «På skafottet skal kongen si noe. De ordene drukner. Bøddelen legger seg til rette på lemmen, og øksen klar.»

L: Hun har ikke forstått noe.

I: Dette er den første.

L: Ja dette er den første. Ja.

I: Men samtidig så er det, dette er en elev som har fått en lav skår, blant de laveste. Men det som kan være interessant også er, hvis du ser den «bøddelen legger seg», den har nær samtlige av eleven. At det er bøddelen som legger seg.

L: Ja, de vet jo ikke hva bøddel er. Vil jeg tror, at det er det. Det første ordet vet de ikke, og dermed blir setningen feil. Og du ser at det gjør alt feil, ikke sant.

I: Ja. Og du ser jo det også at de har fått en, ikke veldig lang, men liten mulighet for å skape litt kontekst. Både med dette bildet (viser), og så at de har en liten tekst på starten, en kontekståpner. Det er herifra.

L: Men ordet bøddel er ikke nevnt, er det det?

I: Nei.

L: Nei, nei. Og de vet ikke.

I: Handlingen har handlet om kongen, men bøddelen blir deretter den som handler.

L: De antakelig, de tenker det er kongen, ikke sant. Ut i fra sammenheng. Tror du ikke det?

I: Jo, det er mulig. Har du noen flere kommentarer akkurat til den?

L: Nei.

I: Skal vi se videre på Elev 7?

L: Ja. Skal jeg se på det lyseblå?

I: Ja, hvis du ser på siste avsnittet på clozetesten.

L: Jaha. Vent litt her må jeg ta litt tid... (...) du verden. Oi oi oi.

I: Dette her er helt på slutten av clozetesten, så det kan ha vært..

L: Ja, at vedkommende var sliten.

I: Ja. Hva tenker du når du leser dette? Er dette en elev som..?

L: han skjønnte i hvert fall at det skulle være verbal her, sånn sett. Og så, gjenkjenner jo ikke hvilken, hva slags ord, om det er substantiv eller verbal, eller hva han skal sette inn. Det er helt, helt på vidden. Mangler jo også språklig sett.. hva heter det, nå mangler jeg også ord (latter). Ikke bare ord, men ordklasser får han jo heller ikke frem, ikke sant.

I: Vil du si dette er gjetting som kanskje ikke engang er basert på..

L: Det er jo flere strategier du kan bruke her, men han klarer jo ingen. Eller hun.

I: Skal vi se på svaret på den siste åpne oppgaven. Hvis du blar deg bak. Du må gjerne lese alt sammen.

L: (Leser) Hæ? En gang til. (...)

I: Du må gjerne lese det høyt, hvis du klarer.

L: Ja. Jeg å bare lese spørsmålet. «For mobiltelefon var den raskeste måte å kommunisere på den tiden mobilre».. det skal kanskje være revolusjonen, det ser nesten ut som rekvisisjonen, «mobilrevolusjonen var».

I: Har du noen kommentarer til hvordan eleven har svart?

L: Jeg tror nok vedkommende har noe formening om hva en revolusjon er, og her i dette tilfellet «rask».

I: Eleven har jo svart over på «hva betyr ordet revolusjon».

L: Skal vi se, «At noe blir oppbygd på nytt, gjenstart». Ja.

I: det er jo en slags famlende tilnærming til begrepet. Er du enig i det?

L: ja. Altså har han forstått noe. Det er ikke så verst.

I: Synes du han har klart å trekke det over til siste spørsmål? Den lille forståelsen som han viser?

L: Ja, altså han skriver raskeste måten å kommunisere på.. Noe, men ikke helt. Ikke det en gang.

I: Nei. Og han snakker også om «mobilrevolusjonen».

L: «På den tiden mobilrevolusjonen var». Mm. Hva han nå mener med det.

I: synes du det kan virke som om han tar en sjanse? Eller tenker du noe annet om akkurat dette? Jeg er ikke sikker.

L: Nei, fordi.. det vet jeg ikke om han. Jeg tror vedkommende skjønner at det er forskjellige typer revolusjoner. Det forstår han. Og at også mobiltelefonen var en revolusjon. Men hva

som var, hva som egentlig var revolusjonen, det forstår han ikke. Eller hvorfor det ble kalt en revolusjon. At det er en, det skjønner han kanskje, men hva som var årsaken. Det tror jeg han ikke kan. Han har i hvert fall en formening om det. En viss formening. Tror du ikke det?

I: Jo, det virker jo sånn her. Skal vi se på neste elev? Hvis ikke du hadde noen flere kommentarer til akkurat den?

L: Men det blir spennende når jeg har litt mer ro og fred.

I: Du må ta din tid og se. Vi skal jo snakke sammen en gang til senere vet du.

L: ja.

I: Dette er den eleven med høyest resultatskår, med 66 prosent. (Elev 6). Og her vil jeg gjerne at du skal se på de åpne spørsmålene. Men før det kan du legge merke til spørsmål 5 på bakgrunnsskjemaet.

L: «Ja, men jeg vet ikke hva det betyr».

I: Vet ikke hva revolusjon betyr.

L: Ja. Og hvilket..

I: Du må gjerne lese alle. Og hvis dette er vanskelig å lese har jeg skrevet det på poengarket.

L: «Det blir roligere forhold i landet».. er det ikke det? Skal vi se. «Det blir roligere forhold i landet, eller at kongen og dronningen døde». Og spørsmålet var..

I: «Fortell hva som skjedde da kongen og dronningen døde. Forklar og bruk egne ord.»

L: Hun har en interessant måte å svare på da. Jeg vil tro at en del hadde svart med et hendelsesforløp, og hun snakker jo om hva som skjer etter de døde. Hun reflekterer litt, det er ikke sånn sensasjonslysten.

I: Og hun har, selv om det ikke er så langt svar, har hun gått ut over det som teksten sier. En del av de andre elevene har gått ganske ordrett..

L: Beskrevet hendelsesforløpet ja.

I: Med de samme ordene. Selv om det kanskje ikke er det stødigste svaret, så er det noe som..

L: Hun har reflektert over det, og oppsummert.

I: Vil du se videre på dem?

L: La meg se spørsmålet. «Hva betyr ordet revolusjon?» «Ordet revolusjon betyr at noe nytt og revolusjonerende har skjedd. At en stor forandring» å, det var bra ja, «at noe nytt og fantastisk har kommet». Ja, men det er jo veldig fin definisjon dette her. Nummer tre: «Fordi før vi fikk mobiltelefoner var det veldig vanskelig å kommunisere med hverandre. Men når

mobiltelefonen kom ble all ting annerledes og mye lettere og bedre»... Ja, men jeg syns hun var flink, det var bra det. For en åttendeklassing var det bra.

I: Ja, det er veldig bra. Det er jo korrekt. En god måte å forklare på. Synes jeg da. Og da synes jeg at det er spennende å.. eller jeg lurar på hva du tenker i forhold til den første. På bakgrunnsinformasjonen hennes der hun svarte at hun hadde hørt ordet, men ikke visste hva det betyr. Og her viser hun jo noe ganske annet. Hva tenker du i forhold til det? Har du noen tanker eller kommentarer til den prosessen?

L: Jeg tror at det er en elev som klarer å vurdere seg selv ganske bra. Og når hun får litt hjelp så klarer hun å reflektere.

I: Kan du se noe.. er du enig i min tanke om at denne eleven er på et nivå, eller har kanskje bakgrunnskunnskaper, som gjør at teksten blir logisk, eller forståelig. Gjør seg nytte av teksten rett og slett?

L: Jeg tror hun har bakgrunnskunnskap. Det var det du..

I: Ja. Jeg lurar på om du mener at denne eleven på bakgrunn av teksten har klart å..

L: Ikke bare forstå teksten, men jeg tror også hun har bakgrunnskunnskap nok til det, altså hun har hørt om det ordet, men hun klarer ikke definere det, for hun har sikkert hørt ordet i flere forskjellige sammenhenger uten å reflektere over det. Vil jeg tro.

I: Og når hun da leser teksten. Hva skjer?

L: Da klarer hun å sette det litt mer i en sammenheng, og forstår. Hun bruker altså de strategiene da.

I: Og vi ser jo også at hun hadde en høy skår på clozetesten, 66 % aksepterte ord, og det er bra.

L: Ja det er veldig bra.

I: Og det sier jo sånn sett at hun har kanskje en tekstforståelse som har hjulpet henne til å kunne ta litt.. Skal vi se på den siste eleven jeg har tatt med til deg? Eller hadde du noen flere kommentarer til det?

L: Nå vet jeg hvem elev det var, og det stemmer veldig godt overens med de testene vi har gjennomført. Det er nesten skremmende. Så det er bra.

I: Så bra.

L: Vi får jo resultatene til nasjonale prøver i november.

I: Først av alt kan du se på skåren. Den har jeg skrevet på første side.

L: 21 poeng. Nå husker jeg ikke hva det var..

I: Ja, 21 poeng, gjennomsnittet var 23. Og 42 % var gjennomsnitt, hun har 37,5%. Så hvis vi ser på clozetesten og flervalgsspørsmålene, der har hun også 4 av 4 korrekte. Så hun er ganske gjennomsnittlig der. Men så vil jeg at du skal se på de åpne spørsmålene.

L: «Kongen blir drept på lemmen, og øksen faller. Dronningen blir hengt.» Ja. Men den var grei. Hun beskriver hvordan de dør. Sånt sett kunne man jo diskutert om det svaret vi hadde i sted, om det var riktig, hun tenkte videre ikke sant. Og hun svarer egentlig ikke direkte på spørsmålet.

I: Tror du det kan ha noe med hvordan man er vant til å bli stilt spørsmål? Hvilke type svar man er vant til at blir etterspurt? Om det er forventet at man skal reflektere videre, eller om det..

L: jeg er litt usikker på, for jeg vet... hva kommer først? Jeg vet at den andre eleven reflekterer, men jeg vet denne.. jeg så nå hvem det var, er en som ikke reflekterer. Og som er veldig umoden for alderen. Og hun svarer konkret. Men det kan selvsagt også.. usikkerheten på hvordan man skal svare på et spørsmål, selvsikkerheten til å gå ut over svaret på spørsmålet, sånn vi så i stad, enn dette her.

I: Ja, for hvis du nå ser på 2 og 3.

L: «Hva betyr ordet revolusjon? Vet ikke, forstod ikke teksten». Å ja! Mhm.

I: Og det er på 3 også.

L: «Vet ikke, jeg forstod ikke teksten». Ja.

I: Og jeg kan fortelle fra situasjonen i klasserommet, at hun virket frustrert.

L: Fordi hun ikke forstod.

I: Det virket sånn. Og ville kanskje ha litt hjelp? Så det var ikke.. jeg opplevde ikke at det var en elev som ikke brydde seg, som ikke ville svare på de to siste.

L: Hun hadde nok lyst.

I: Ja. Men det er.. hvis du ser poengskåren fra clozetesten, og flervalgsoppgavene, som er helt i gjennomsnittlige, 4 av 4 rette på flervalg og helt ok i forhold til gjennomsnittet på cloze. Hva tenker du da? Har du noen tanker rundt den.. eller de to siste spørsmålene som hun ikke har forstått, eller som det virker som om hun ikke har forstått?

L: Nå blander det seg litt her, siden jeg vet hvem denne eleven er, jeg vet hvordan hun er i klasserommet. Og jeg husker veldig godt at jeg ble overrasket da jeg så hvor ofte hun gir uttrykk, nettopp for denne frustrasjonen «jeg forstår ikke, hva skal jeg gjøre her». Hun skårer ikke så verst på Carlsten, og heller ikke så dårlig på de nasjonale prøvene. Men når hun må gjøre noe selv, og hun må tenke selv, reflektere selv, det kan hun ikke. Jeg var veldig overrasket over.. Nei vet du hva. Denne eleven, hun ønsker å bytte skole i tillegg. For hun har funnet ut at hun er så veldig umoden, og har ikke venner lenger. Plutselig blir ting mye mer tydelig, og jeg forstår ikke om, om hun ønsket å bytte skole, om det var derfor hun lot som om hun var svakere enn det hun egentlig er, enn det testene har gjort uttrykk for. Og da er det jo

måten spørsmål stilles, hun er vant til å stille, hva vet jeg, at hun skal finne noe i teksten, men med en gang hun må reflektere, eller danne sammenheng selv, så går det ikke lenger.

I: Det at hun har mestret clozetesten som gjennomsnittet i utvalget, kan fortelle at hun har en helt ok generell språkkompetanse, og ordforråd, og tekstforståelse er ok. Hun har klart å kunne bruke teksten på flervalgsoppgavene. Men det er kanskje noe annet de åpne spørsmålene krever. Er du enig i det?

L: Ja. Mm.

I: har du noen flere kommentarer til disse resultatene? Eller spørsmål, ikke minst?

L: nei, men det er utrolig, det er veldig interessant å se, at du ser at de ikke.. du sa hun var frustrert.hun burde jo ha muligheten til å reflektere, men hun velger å ikke gjøre det.

I: ja. Og hvis vi ser på tidspunktene. Nå ligger det sånn at den første eleven som leverte er Elev 1. den siste som leverte er Elev 10. Og dette er Elev 5. Så hun var heller ikke på slutten eller blant de første som leverte. Om det kan gi noe mer informasjon om..

L: Hun prøver ikke. Hun gir opp.

I: Det tenker du. Du tenker at det er det som har skjedd her i denne lesetesten?

L: Nei ikke bare.. når hun ser det blir vanskelig, gir hun opp. Nå vet jeg ikke hvor lang tid hun hadde når hun leverte, hvor lang tid var det igjen?

I: hun kunne brukt mye lenger tid.

L: Ja. Jeg vil tro at hun ikke vil. Jeg vet ikke.

I: Nei, det kan vi jo ikke. Hvis vi nå legger fra oss disse enkelte prøvene, så lurte jeg på om du kan si noe om forventningene. Vi snakket jo i sted om forventningene, og du hadde jo rett i dine antagelser om hva som ble utfordrende og hva de hadde lettere for, i forhold til at du nevnte at flervalgsspørsmål kan være sannsynlighet for å få riktig på.. Men nå som du vet, er det likevel noe som har vært overraskende? Har du noe mer å tilføye?

L: Jeg tenker, hva må til for å få dem til å reflektere. Altså det er.. det andre, jeg tror det er.. noen har jo også forutsetninger for å reflektere, men likevel så velger man det bort. Og at man gjør det ikke. Fordi det er slitsomt.

I: Det handler jo mest om de åpne spørsmålene.

L: Ja.

I: Hva tenker du om det nivået som de lå på når det gjelder clozetesten?

L: Jeg synes det er dårlig. Egentlig synes jeg det er veldig, veldig svakt. Jeg vet ikke hva det kan forklares, men det er jo nærliggende at de ikke er vant til denne type tester. Men igjen da må de jo også tenke litt, og så tar man seg ikke tid til å tenke. Og hvordan leser de egentlig

spørsmålene, de bruker ikke strategier heller. Men for å bruke strategier må du være litt mer vant til den type test da.

I: Hvis vi ser på oppgaveteksten, på clozetesten, har jeg skrevet at «et tips er å lese gjennom hele teksten på forhånd før du begynner å legge inn svarene.» tror du at elevene har gjort det?

L: Nei.

I: Tror du de kunne ha fått det noe annerledes..

L: Jeg vil tro det ja. Men jeg tror kanskje et par har gjort det. Men kanskje ikke alle, det er jeg sikker på. Vet du om de har gjort det?

I: Jeg vet at de satt litt og så på teksten, men om de gjorde det sann eller sann, det vet jeg ikke. Jeg oppfattet de satt ganske kjapt i gang med å svare på den.

I: Hvis vi går inn på de type ordene som de ikke har fått til, hvilke type ord tror du det er de har hatt mest problemer med?

L: På clozetesten?

I: Ja.

L: Men det var småord, der de ikke klarte å se hvilke ordklasser det er.

I: Ja. Og hvis jeg skal trekke frem noen generelle tendenser jeg har sett i prøvene, så kan det ha vært tempusforandringer, der de går fra presens til preteritum, og kanskje forventninger om at i en slik type tekst er det preteritum, men så går det tilbake til presens. Hvis du ser første side skiftes det litt.

L: I bokteksten?

I: Ja.

L: Det du sa om forventninger, tenker du hva elevene forventer? Hvilken tid som brukes i en tekst?

I: I en fagtekst.

L: Da tror jeg faktisk at de ikke er så sikre på hvordan en fagtekst skrives, fordi det de jobber med er mye fortellinger og eventyr, og det skriver de jo mye i fortid. De er ikke vant til at (uklart) må til. Så jeg tror ikke de forventer preteritum av fagtekster. Tipper jeg nå da.

I: Ja det vet vi jo ikke. Jeg har bare sett at det har vært en del som har hatt problemer når det skifter, å plukke opp i setninger når det er tydelig at det er skrevet i presens, mens de fremdeles holder på preteritum. En annen ting er flertall og entall, konger, kongene, kongen. Der har det vært litt blanding.

L: ja det er manglende språklig bevissthet. Og usikkerhet, sikkert også.

I: At de opplever det litt uvant?

L: ja, uvant med den formen igjen da. Ikke sant. Men, i norsk har vi jobbet med verb og substantiv nå, så kanskje de klarer det (latter).

I: De skal jo få samme testen en gang til, når du er ferdig med å undervise i temaet, tror du at dette kan bli annerledes etterpå, eller?

L: Ja. Altså ut ifra andre tester som vi har gjentatt, så ser vi at det blir ikke så store forandringer. Selv om de da har kjennskap til teksten, det er Carlsten da, ikke sant. Det er ikke store forandringer.

I: Det blir spennende å se.

L: Ja, her de jo litt mer konkret å feste seg, altså det blir kanskje litt lettere, jeg vet ikke.

I: Da har de jo fått, altså på neste tidspunkt, konteksten for teksten, og hvordan handlingen utspiller seg. Det har de jo ikke på dette tidspunktet, men etter undervisningen kanskje.

L: Altså, åpne spørsmål bør være bedre. Clozetesten er jeg fortsatt litt usikker på om blir bedre. Men åpne spørsmål, det må bli bedre. Altså, ja.

I: Det blir spennende.

L: Det må jo det. Det bør! Men clozetesten er jeg litt mer usikker på.

I: Da nærmer vi oss en avslutning for intervjuet. Nå lurер jeg på om du har noen spørsmål eller avsluttende kommentarer?

L: Jeg må fordøye det litt. (Latter).

I: Ja, og heller ingenting du lurер på?

L: Jo, bare det med hun siste. Jeg må bare se, hun har svensk far. Hun skrev det og kanskje.

I: Ja, det var en av de med svensk..

L: Å, det er to. Det er flere. Men hun her også.

I: OK. Da skal jeg notere meg det.

Men da sier jeg takk for intervjuet.

L: Det var veldig spennende.

I: Flott. Da håper jeg at vi har fått med oss alt.

Vedlegg 10: Transkribert post-intervju

Gjennomført 14.03.12

Intervjuet varer i 58 min.

I: Intervjuer

L: Lærer

I: Før forrige intervju informerte jeg litt om prosjektet. Du husker fremdeles dette?

L: Ja, noenlunde.

I: At det handler om læring av begreper spesielt, og med et fokus på lesing av fagtekster. Jeg vil igjen informere om at vi garanterer for anonymitet og at datamaterialet ikke vil kunne spores tilbake til deg, og at det vil bli slettet når alt dette er ferdig. Og så har du selvfølgelig rett til å trekke deg eller avbryte intervjuet når som helst. Har du noen andre spørsmål før vi går i gang?

L: Nei, ikke foreløpig.

I: Dette her intervjuet vil bestå av det vi kaller beskrivende og fortolkende spørsmål, innenfor emnene undervisningsperiodens aktiviteter og læring av begreper og ord i samfunnsfag via fagtekster og evaluering av undervisningsopplegg og virkemidler som kan ha blitt brukt i undervisningen, og så skal vi se på lesetestens resultater, andre omgang.

L: Ja.

I: Det begynner å bli en liten stund siden du avsluttet denne undervisningsperioden. Og jeg lurer på om du kan prøve å beskrive undervisningsperioden som omhandlet revolusjonstemaet?

L: Ja, da hadde vi både den amerikanske og den franske revolusjon, men tok utgangspunkt i hvordan det var i Norge på 1800-tallet. Vi skulle få litt bakgrunnsforståelse for tiden. Og det var jo nettopp det mange, de visste kanskje ikke helt hvor Frankrike var. Vi måtte bruke mye tid på begrepsforklaringer, og de begrepene de måtte læres utenat.

I: Ok. Hvis du prøver å huske planleggingen av disse timene. Den første timen under oppstarten, husker du hva du planla?

L: Det var konkret om revolusjonen, det var bildebruk. Ja, som er i samfunnsfagsboka, om kongen, om hva de så. Men da hadde vi allerede jobbet med utgangspunkt med Norge, at de fikk litt innføring om tiden generelt. Altså med tanke på hvordan man var kledd, hvordan folk levde. Deretter gikk vi over til å begynne veldig kort med den franske revolusjonen, med kongen, for så å gå tilbake til den amerikanske revolusjonen. Deretter igjen den franske revolusjonen, og da fulgte vi faktisk bokens progresjon.

I: I Matriks?

L: I Matriks ja.

I: Har du hatt mest undervisning for hele klassen, eller har det vært..

L: Ja, vi hadde assistent, siden det er en del IOP-elever, veldig svake elever, så har det vært en del powerpoint som blir brukt, for visuell hukommelse, for å støtte den visuelle delen.

I: Hva er det som har vært på powerpointen da?

L: Bilder og kart, og deretter korte nøkkelsetninger, stikkord til tema. Men veldig mye bilder og kart.

I: Har elevene jobbet noe særlig på egenhånd?

L: Det har de, de har som regel jobbet i par, og noen av de svake elevene har vært en egen gruppe. De svakeste elevene. Men det er ikke de du har hatt med deg.

I: Nei. Er det kanskje de fra IOP, eller?

L: det er IOP-elevene ja. Da har de hatt assistent.

I: Var det kun de svakeste som ble delt inn i egen gruppe?

L: Resten av klassen jobbet i grupper eller i par, men de aller svakeste hadde egen gruppe. Det må jeg ta hensyn til, hvordan undervisningen skal være, siden det er så mange.

I: Hva var det de jobbet med i disse gruppene?

L: Lettere spørsmål. Enten forklaring av begrep og finn svar i teksten, en del kanskje også prøve å resonnerer, kanskje domino.. hva heter det.. Når du kan legge sammen svar, spørsmål og svar. Finne det svaret som fungerer med domino.

I: Ja, sånn at de binder sammen det som hører sammen?

L: Ja, det klippes opp.

I: Ja. Jobbet de mye med læreboken i denne perioden? Leste de seg til svarene, eller?

L: Ja, det måtte de. I tillegg til powerpointen så måtte de lese, og det er jo fordi de samtidig skal lære seg å finne ord de ikke forstår. Og da må de lese. Og da har jeg gitt enten noe som lekser, men da også å bruke noe av timen, at de satt hver for seg og leste, to-tre avsnitt. Markerte ordene de ikke kunne. Og når det går så langt tilbake i tid, er det faktisk mange ord de ikke forstår. Så ting som, ja en del ord er jo forklart i historieboken, men utover det er det nesten dagligdagse ord for oss, som elevene ikke kan. Da må de finne ut selv.

I: Du opplever at det flere enn de ordene som er forklart som..

L: Ja, ja, ja. Det er kun de vanskeligste ord som er forklart. Jeg har ikke noen eksempler, jeg kommer ikke på hva slags ord det er..

I: Nei. Mener du da nye begreper som hører til innenfor det nye temaet, at de blir ofte forklart?

L: Ja, men det kan også være ord, helt dagligdagse ord, hva vet jeg, grøt for eksempel.

I: I boken?

L: I boken ja. I teksten.

I: Elevene kan da skrive ned ord som grøt. Var det det du mente?

L: Ja. Det var det.

I: Synes du at det var mange av de ordene som elevene skrev ned, som de fant fram til på egenhånd, som du hadde regnet med..

L: Nei, det er jo det. Det er like overraskende hver gang. Hvilke ord de ikke kan. Og de, det er jo ofte ord som er knyttet opp til kultur, som ikke de har, som ikke de kjenner til. Men det er også norske elever som ofte mangler kunnskap om ord, og når du da forklarer ordet, ja da husker de det likevel.

I: Hvordan forklarer du sånne ord?

L: Ja, det kommer an på. For det første så får de opplæring, de skal jo bruke ordboka. Det er det første, slå opp i ordboka. Men så viser det seg, boken forklarer ord med andre ord som de ikke forstår. Og da er det å prøve å tegne, forklare, lage setninger, prøve å se dem i andre sammenhenger.

I: Du nevnte tegning, tegner du på tavlen?

L: Ja (latter). Jo da tegner jeg på tavlen, ja. Jeg er ikke flink til det, jeg må skrive under hva det er. Eller prøve å vise, ja, forklare med ord. Og de aller fleste, de forstår det da nok. Men om de husker, eller klarer å bruke ordet eller begrepet etterpå, det er jeg ikke så sikker på. Men når det gjelder dette kapittelet her, så kommer det igjen. Nå har vi om den industrielle revolusjonen. Så da går vi tilbake, det kommer opp igjen. De blir ikke helt kvitt begrepene. Blant annet hva en husmann er. Og husmann var veldig, veldig vanskelig å forklare, for vi forklarer først med norsk når vi kommer til revolusjonskapittelet, ikke sant. Hva er en husmann? Utrolig vanskelig.

I: Siden det er noe du brukte tid på sist, husmann-begrepet. Kan du fortelle, prøve å tenke tilbake til hvordan du forsøkte å forklare det?

L: Det står i boka, ja at det er en som leier jord fra en bonde mot ytelser, eller mot betaling, noe sånt. Og da prøvde jeg å tegne et stort område som bonden eide, og et lite hus og en liten del av jorda som husmannen da kunne jobbe på og gjøre hva han vil, men samtidig da så måtte han jobbe på bondens jord, eller hjelpe han med dyr, eller hva det måtte være. Men det var likevel.. det satt ikke helt, for jeg måtte forklare det på nytt igjen da vi hadde om det nå, i forbindelse med den industrielle revolusjonen.

I: Forklarte du det på samme måte da du gjorde det på nytt?

L: Nei, de kom på det når jeg begynte å tegne. Ja, kanskje det er en fordel at man ikke er så flink til å tegne, da husker de hvertfall det da (latter).

I: At de legger merke til tegningen?

L: Ja.

I: Hva er det som dere har brukt mest tid på i denne perioden?

L: Det er å lære dem å se sammenheng mellom den amerikanske og den franske revolusjonen, men...jo, det er det vi har brukt mest tid på. Men samtidig var det vanskelig, for det er så mange ting som skjer, og da er det, da skulle jeg ønske det var en bedre tidslinje, som

fremstiller det på en annen måte, mer oversiktlig, hva vet jeg. På en side, slik at man slipper å bla frem og tilbake. Vi prøvde også å lage en egen tidslinje. Men når du ser ting, at ting skjer samtidig, elevene må se det, at det ikke er.. at du har den amerikanske revolusjonen og en annen gang den franske. At du ser at ting hører sammen. Det har vi brukt mye tid på. Men igjen, det er også noe grunnleggende, hvis vi lærer nå å se sammenheng, kan det være lettere senere. Og da selvsagt, begrepene. Om og om igjen.

I: Hvis du tenker tilbake til hele den perioden. Er det noen ting som du tenker at du har vært fornøyd med, eller tenk ok, dette fungerte godt, denne måten vi gjorde det på? Eller motsatt, at du tenker at neste gang, for eksempel nå som du er i gang med et nytt tema, vil du gjøre det annerledes?

L: Det.. altså, vi er tre stykker som planlegger timene. Jeg var egentlig veldig fornøyd med den bruken av powerpoint. Altså, jeg hang litt etter, jeg forklarte litt først, og så kom powerpointen, og da var det kanskje litt lettere for elevene å legge merke til det som var på powerpointen. For ellers tror jeg, at hvis man tar powerpointen med en gang, så blir det litt underholdning. Så det var jeg egentlig veldig fornøyd med. Sånn som det blir brukt nå.

I: At du først fortalte?

L: Jeg fortalte generelt hva som skjedde og forklarte begrep, og så kom powerpointen.

I: Og da var powerpointen knyttet til de begrepene og det som du..

L: Ja, eller da, knyttet opp til boken, rekkefølgen. Men vi brukte også powerpointen en del for å vise bilder underveis. Når det var påkrevd. Men jeg må si, vi er ikke vant til å bruke powerpointen så mye, vi har akkurat fått det.

I: Ja, jeg husker det fra sist, at du akkurat hadde fått prosjektor i klasserommet.

L: Ja.

I: Vi har jo allerede vært innom dette som har med begrepslæring. Når du har presentert de nye begrepene. Kan fortelle hvordan du har gjort det?

L: Det har jeg.. vi så vel alltid først på de bildene som var der, når matriks bruker bilder, og ut i fra det bildet så har jeg notert meg begrepene og håpet kanskje at noen kom på et begrep, og hvis ikke så tok jeg og skrev begrepene på tavla og sa: finn ut hva det betyr, slå opp i ordboka.

I: Så elevene prøver først å finne ut..

L: Jeg nevner begrepet i en samtale, altså hva ser du på det bildet. Og gjennom en samtale at noen nevner et, kommer på et begrep, så noterte jeg det da, og forklarte hva det var. Og da må de, de skal egentlig notere i en bok, vi har en glosebok som vi bruker i norsk og samfunnsfag og naturfag. Aller helst skriver de i gloseboka. Ordforklaring. Men det er ikke alltid at de rakk det, så da må de selv notere når de er hjemme. Men så forklarte jeg de i timen. Men det vesentlige tok jeg i begynnelsen. Så de måtte lese.

I: Så begrepene først, deretter lesing?

L: Ja.

I: Men samtidig, så er det sånn at elevene finner frem til ord når de leser en tekst?

L: De finner frem når de leser i teksten. Og det er jo nettopp de ordene som vi tror er opplagt at de må kunne, det er overraskende hver gang. Hvilke begrep de ikke kan.

I: Er det ofte ord som ikke nødvendigvis er fagrelaterte, men at de brukes i en annen kontekst enn bare daglig språk, eller?

L: Ja, det er ofte sånne ord.. Jeg kaller de inni meg for sånne bestemorord, besteforeldre, de ville ha bruk det. Hva vet jeg, havregrøt, eller. Hvis man da ikke har besteforeldre, har man kanskje ikke hørt de ordene. Dagligdagse ord er det nok ikke.

I: Ord som ikke lenger er så vanlige.

L: Kanskje ikke lenger er så vanlige. Og de andre er vel mer fagrelaterte ord likevel. Men det er jo nettopp fordi, vi går jo tilbake i tid.

I: Du nevnte at måtte lære begrepene utenat. Prøver du også da å sjekke, på en eller annen måte, i form av en skriveøvelse eller prøve, forståelsen for begrepet også?

L: Jeg spør i timen: Hva betyr det? Og når vi kommer inn igjen, da tar jeg, hva var det for noe? Med en annen elev, og spør og så hjelper jeg dem. Men da blir det også det, jeg tror det er viktig å lære utenat, men så lærer de seg hva det egentlig er det har lært utenat, hva det betyr. Og mange, hva vet jeg, demokrati, eller monarki, du ser ikke med en gang hva det innebærer, du lærer først noe, og så forstår du forklaringen på ordet etter hvert. Og når du har så mange revolusjoner etter hverandre, da kommer det om og om igjen. Og da forstår de. Og det er viktig å lære det at det kan overføres, hvordan man kan bruke det. Men det er en prosess.

I: Så du tenker at det er en prosess der de først har en nesten litt sånn automatisk kjennskap til ordet, som består av at de vet hva ordet betyr, og så at de etter hvert lærer seg å forstå den betydningen, at de kan relatere det til flere ting og..

L: Ja det er riktig, litt sånn automatisk. For forklaringen er ofte ikke lett å forstå. Altså, en flink og oppegående elev vil jo skjønne det. Men det er ikke alle som er like flinke.

I: Nei. Er det noen situasjoner innenfor denne perioden, eller innenfor temaet, at du har tenkt at det er bedre å lære via lesing enn andre ganger?

L: Ja, da er det vel hvis det blir for vanskelig. Når det gjelder den franske revolusjonen, da var det for en del elever for vanskelig. Og da fikk de andre oppgaver, og bare de flinke elevene fikk lese.

I: Så da gjorde de oppgaver mens de andre..

L: Ja, finn svaret i teksten, jobbet med noen andre spørsmål, eller gikk tilbake for å jobbe med noen andre spørsmål som de hadde forstått. Jobbet da kanskje med andre spørsmål som de ikke jobbet med i første omgang. Men det er igjen også fordi, det er ikke så lett med klassen min, for det er så store kunnskapsforskjeller. Med tanke på de aller svakeste elevene. Da tenker jeg også på det at mye av den politikken der, det er for vanskelig for åttendeklassinger å forstå. Og da måtte de lese selv, og da fikk de.. de som var flinke nok fikk ta med seg kunnskap.

I: Du sier at de flinkeste fikk lese på egenhånd.

L: Ja.

I: mens de andre jobber med oppgaver, som finn svaret i teksten.

L: Ja.

I: Så da vurderer du det som enklere å finne svar i teksten og..

L: Ja, det gjør jeg, for da begrenser jeg.. hva de har lest, og hva de skal lese.

I: Jobber de da ofte med den samme teksten? Som de andre leser hele teksten..

L: Delvis, bare en del. Altså, ikke alt. Det kommer veldig an på.

I: Hva kommer det an på?

L: Hvor lett det er å forstå, hvis det er for mange hendelser, det blir for mye. Det vil de ikke forstå. En annen ting, det er ikke alle tekster der alt er like viktig, og da kan det godt hende at man bare leser, hva vet jeg, et reisebrev. Det kan være mye lettere, for da kan de se ut fra det hvordan det var på den tiden.

I: Så kanskje.. i og med at du nevner reisebrev. At det er noe som kan fortelle.

L: Ja da jobber de med kilder.

I: Og dette er jo en annen type tekstsjanger enn den fagteksten. Mener du da at det kan være en lettere måte å forstå?

L: Det kan, det må ikke, men det kan være lettere. Det kommer an på språket som er brukt, men det kan.. hvis jeg leser det høyt for dem. Da kan det være lettere å forstå. For det er jo helt konkret. Og sånn sett, et fortellende språk. En fagtekst.. fagteksten i matriks er informasjon på informasjon, det er veldig lite som er overflødig. Det er veldig komprimert. Men det fine er en del kilder, som det er lettere å bruke. Og det er jo fint for mindre flinke elever. Da kan du ha spørsmål, eller finn svar i teksten.

I: Ja. Forrige gang nevnte du at det viktigste målet for de første timene var at alle elevene skulle forstå grunnlaget for revolusjon, hvorfor man ville ha demokrati og at de skulle opparbeide en forståelse for hvordan folkene hadde det. At de var nødt til å gjøre noe med situasjonen. Du ønsket og at de skulle forstå, eller se sammenhengene til lignende hendelser i vår tid. Du oppfattet det da som et reelt mål for alle elevene i klassen, at denne forståelsen kunne etableres gjennom de første timene. Kan du fortelle om hvordan det gikk?

L: Det gikk overraskende bra, men da var vi jo heldige for det har jo vært revolusjoner, det har vært Libya og det har vært Syria, så det var veldig konkret. Og DET ser de jo, det har vi også.. vi hadde prøve om dette her. Og på prøven spurte vi om de kunne relatere hendelser til nyere, og det klarte de fleste. Å nevne i hvert fall Syria, Libya eller den arabiske våren.

I: Så du mener at de fleste elevene hadde forkunnskaper før dere gikk i gang med ja, faktainformasjon eller å lære..

L: Ja, de aller fleste hadde nok hørt om det. Men hvor interessert de var..

I: Ja, så når dere begynte å jobbe med fagstoffet, så tror du at de fleste hadde..

L: Ja, en formening om revolusjon, ja, egentlig. Men det vi også gjorde, de skal lese nyheter og de skal presentere en internasjonal og en nasjonal nyhet. Altså, de skal ikke forberede seg, men følge litt med på hva som skjer. Og det tror jeg hjalp også. Noe.

I: Var det å skape eller lage et grunnlag før undervisningen var lettere for noen elever fremfor andre?

L: Ja

I: Hvis noen av elevene hadde enklere for å forstå sammenhenger eller aktivisere bakgrunnskunnskap, hvordan gjør du det for å tilpasse for alle? hvordan forsøkte du å bidra til at alle fikk et grunnlag før undervisningen? Hva tok du utgangspunkt i?

L: Vi brukte også en del av norsktimene til det. For det første så skulle de prøve å følge med i nyhetene. Og, den elevgruppen som er svak, det er jo en del av de fremmedspråklige elevene, og de har arabisk bakgrunn, mange av dem. Muslimske bakgrunn, kanskje også. Og det var jo veldig interessant for dem å følge med. De fulgte det nærmere. Men så har du jo en del elever som.. uansett hva du gjør. Det blir for vanskelig. Prøvde virkelig å oppfordre dem til å se på nyheter, og vi har også *Klar tale*. Det er en lettlest avis. Men det er egentlig i norsktimene da. Og vi har brukt noen av de gruppetimene til å vise hva som skjer i verden. Lese *Klar tale*.

I: Du nevnte i stad at du har brukt powerpoint. Du har fått prosjektor i klasserommet. Og du har jo vist bilder, nevnte du. Men at du også har tegnet litt på tavlen hvis det var mer spontant at dere tok opp noe.

L: Ja, for jeg er ikke flink til å tegne, og på powerpointen da.. Det er utrolig viktig å kunne vise. Men sånn rent praktisk, så må jeg ta opp lerretet, eller slå av powerpointen for at ikke den skal stå på tavla. Eller må tegne på siden. Det synes jeg er veldig viktig.

I: Når du da viste bilde, hva tenker du når du velger hvilke bilde du skal vise?

L: det kommer an på. Enten litt provoserende bilder, at de er nødt for å tenke, og så det andre er jo rett og slett for å vise hvordan det var på den tiden. Da tenker jeg bare på kongen. Altså hvordan de gikk kledd, hvor overdådig alt var. Men samtidig, og det var utrolig vanskelig, å få dem til å forstå at det ikke var alle som hadde det sånn. Men hvordan fattige mennesker hadde det. Da var det, når det gjelder den franske revolusjon, veldig lite som ligger ute på nettet som kan brukes. Det vi også brukte, vi brukte filmer. En film fra NRK, det var en serie med en sånn liten mann som forteller. Om den amerikanske revolusjonen og om den franske revolusjonen. Det var noe av det første vi gjorde.

I: En film.

L: Film ja. Sånne filmsnutter som ble vist på NRK for tjue år siden. Problemet var bare at vi ikke fikk til å vise det. Så det kom litt i etterkant, ikke som planlagt. Men da forstod de litt også.

I: De forstod. Hva synes du at de responderer best på? Er det film eller er det bilder, eller?

L: Å, det kommer an på. Det kommer veldig an på.

I: Hva kommer det an på?

L: Hva det treffer. Og hvordan det treffer. Når det gjelder sammenheng, så var det lettere med filmen, å kunne se en sammenheng. Men når du snakker om mer konkrete ting, hva vet jeg, begrep, da var det veldig greit å vise dem med bilder.

I: Synes du det er noen elever som skiller seg ut med tanke på at de får mye igjen for den type visning?

L: Ja. Ja, ja, ja. Det tror jeg.

I: Hvem er det?

L: det er de som ikke er så flinke til å lese. Og det er klart det, da trenger du ikke ord, når du ser det. Eller ikke så mange ord. Det er jo noen elever som ikke har bodd her så lenge. Og de har jo en fordel.

I: Når de får se det?

L: Når de får se det, men samtidig så kan det bli så fjernt for dem, for det kan være så mye ukjent, og da vet de ikke hva de skal legge merke til, når det gjelder en film. Og da er det lettere for de faktisk, å se på bilder. At det kan saktere. Og da kan de forklare for meg. Film kan jeg ikke avbryte. Men det som er viktig for en film tror jeg, det er at det må være forholdsvis korte filmsnutter. Det jeg gjør er å be dem notere kort hva det er de har sett. Helst underveis hvis det går.

I: Hvorfor synes du filmene må være korte? Hva er fordelene ved det?

L: (Latter) Da kan jeg sjekke om de har forstått. Og du kan bli passivisert når du ser film. Du lener deg tilbake, ikke sant. Og du tar en behagelig holdning.

I: Har dere jobbet konkret med tekst i denne perioden? Enten i fellesskap eller individuelt?

L: Ja, det har vi. Og da med, hva er viktig i en tekst? Vi har med nøkkelord, nøkkelsetninger. Og det har vi gjort på forskjellige måter. Både i par, eller grupper på to eller tre sammen, eller individuelt, og at jeg har skrevet hva jeg synes er viktig, og så har vi snakket om hva som er viktig i teksten. Ja, det har vi, vi har brukt mye tid på det.

I: I og med at det er åttende klasse, og de jo er ferske, ja de de får jo litt erfaring med lignende tekster fra slutten av barneskolen, men i åttende klasse opplever de kanskje at tekstene endrer seg litt. Snakker dere om det?

L: Ja, det har de lagt, eller det har de sagt. Og vi har jo, vi bruker så mye studieteknikk. Har vist hva de kan finne i boken, og hva det betyr, kilder og viktigheten av overskrifter, at man bør.. nettopp fordi det er en saktekst, at man må få en oversikt over hva man skal lese, og ikke bare begynne. Det har vi brukt mye tid på. Hvordan de gjenkjenner kilder. Hvordan de finner ordforklaringer, og for den saks skyld også tidslinjen.

I: Det har du også brukt tid på relatert til dette temaet?

L: Ja. Det har ikke alltid vært like godt planlagt. Altså, at jeg visst nøyaktig, da skal jeg bruke den metoden og da skal jeg bruke den metoden. Kanskje også at jeg merket det var noe de ikke forstod, eller de skulle lese, og så forstod de ingenting. Så gjennomgikk vi da hvordan man burde lese. Det at de ikke leser overskrifter, at de ikke ser på bilder. Og at det kanskje kan være en fordel å se først på bildene og det som står ved siden av bildene. Hvor mye informasjon du har der. Og så er det kanskje lettere å lese teksten. Og det viser seg også, at mange av de svake elevene, de gjør ikke det. De går faktisk rett på teksten. Jeg vet ikke hvorfor.

I: Ja, så du opplevde at det var spredte kunnskaper om hvordan man kan bruke fagtekstene, eller hvordan man skal lese de da?

L: Ja, det og. Ja, eller hvordan man skal lese den type fagtekst, vi har alltid i begynnelsen når de får bøkene, en forklaring, hvordan de finner ting, hvor, men likevel. De gjør ikke det. Når du skal lese, da skal du lese fort. Og når jeg ber dem lese noe, da har ikke jeg sagt «du må også se på bildene». Og da leser man kanskje heller ikke kilder, for de har en egen ramme. Da konsentrerer man seg kun om teksten. Det tar litt tid å lære dem det. Det gjør det på åttende trinn i hvertfall.

I: Vi kan gå over til å snakke litt om lesetesten. Du vet jo at de fikk den samme som sist?

L: Ja

I: Og husker du hva den bestod av?

L: Nei (latter).

I: Teksten er utdrag fra en bok som omhandler stort sett mye av det samme (viser tekstene). Du ser «Konge av Guds nåde», og det siste avsnittet... Så de har dette bildet ved siden av en introduserende fortelling, og så er det to avsnitt. Og du husker at de fikk en sånn clozetest?

L: Det husker jeg ja.

I: Og de fikk og fire flervalgsoppgaver, som de gjorde det veldig bra på sist. De fleste hadde veldig gode resultater.

L: Ja, med flervalgsoppgavene. Men ikke på den clozetesten.

I: Nei. Ikke så veldig. Og jeg hadde tre åpne spørsmål, der de formulerte egne svar på slutten.

L: Mhm.

I: Hvilke forventninger har du til testresultatene denne gangen?

L: Jeg håper jo at de er bedre, det må jeg jo si at det bør de jo være. Eh.. clozetesten, det er.. der kan jeg tenke meg at den fortsatt vil være vanskelig, for det er ikke noe som vi jobber med i undervisningen. Og jeg håper at på de åpne spørsmålene, at de har blitt flinkere, for det har vi egentlig trent på. Det gjør vi også i norsk mest, at vi har sakprosa. Vi har trent på det. Men jeg vet at det er vanskelig. Og at de helst prøver å komme så billig som mulig unna. For da må du tenke.

I: Sist gang, før du satt i gang med temaet i klassen, så fikk jo du vite resultatene fra pre-test. Du fikk jo en god del informasjon om deres kunnskaper rundt temaet. Har dette vært med deg inn i perioden? Eller har du glemt det litt?

L: Jeg har nok kanskje glemt det litt. Men sånn ellers, det var jo en bevisstgjøring igjen på hva de egentlig ikke kan. Som jeg forventer at de kan. Og nå så jeg akkurat «borgere». Bare et ord, hva betyr borger? Er jo vanskelig. Vi tar det ofte som opplagt, hva en borger er. Oslo-borger, ikke sant? Men det er det ikke.

I: Ja. Du sikter nå til overskriften i teksten, «Adelsmenn og borgere».

L: Ja. Og i stad når jeg ikke kom på hvilke ord det var de ikke forstod, ikke sant.

I: Ja, det er et sånt ord?

L: ja, det er et sånt ord. Og her er det jo i en overskrift, så det vil jo falle mer naturlig å forklare det. Men når det er i en tekst, er det ikke sikkert at alle hadde sagt at det ikke hadde skjønt hva det var. Jeg er rimelig sikker på at det er flere som ikke forstår hva det er.

I: Hva tror du at i denne opplæringsperioden, har bidratt til at elevene kan ha lykkes bedre denne gangen?

L: Jeg håper at de har lært å... lese tekstene på en annen måte, når de først får den. Det er det jeg egentlig håper. Og at de tør å tenke og reflektere på de siste spørsmålene. Altså clozetesten er jeg fortsatt usikker på.

I: Vil du trekke fram clozetesten som det som du tror de fremdeles vil ha problemer med?

L: Ja, jeg vil tippe det er det vanskeligste.

I: Da skal vi se litt på disse resultatene, arkene mine.

I: Du ser de som er fargelagt. Den øverste er den samme som sist, pretesten som vi gikk gjennom sist, og under, posttest.

L: Ja, nettopp.

I: Du må gjerne bruke litt tid på å se på de. Hvis du ser på poengskår på åpne spørsmål, så er ni maks. De kan altså få maks tre poeng for hvert svar.

L: Vent litt. På en skår 22, og hun har nå 26, ikke sant. På cloze.. 39 %, nå 46 %. Og poeng flervalg var det 4. Og åpne.. Ja, men det var, dette var jo bra.

I: Hvis du ser her nede finner du prosentvis forbedring av clozetest. Elev 1 har gjort det 18 % bedre mellom posttest og pretest.

L: Og her var det.. Men nå kommer det også an på, hvis du i utgangspunktet har skåret ganske bra, så er det ikke sikkert det var så.. for her er det jo en elev som har vært ganske flink, er det ikke det? Forholdvis?

I: Denne eleven lå ved gjennomsnittet første gang. Her var første gangen.

L: Da vil jo den prosentvise forbedringen ikke være så.. nå vet jeg hvem dette er. (...)Men på åpne spørsmål, der har de faktisk vært flinkere. Og clozetest, vent litt. De har blitt bedre, flinkere på clozetesten også, har de ikke det? De fleste?

I: Jo. (...) Øverst her, står det noe informasjon om språklig bakgrunn og hva de kunne om begrepet revolusjon. Kan du trekke noe ut av det i forhold til resultatene?

L: (...) Skal vi se, de som har tysk, om de har lært mer (latter). (...) Oi.

I: Elevene ligger her som nummer 1 til 10. Jeg nummererte hver enkeltelev under innleveringen av pretest, så det gjenspeiler tidsbruk. Den som du ser som elev 10 her, er den som leverte sist under pre-test. Så elev 8 brukte litt lenger tid første gang enn elev 7.

L: Så disse brukte lengst tid første gang. Oi.

I: Du må gjerne lese høyt, sånn at vi får høre hva du ser på.

L: 160 % forbedring, 160,5 %.

I: På clozetest.

L: Det (...) ja. Det var jo voldsomt. Det må jo da, være lese- og læringsstrategier. Vet du (latter). Jeg tror jeg blir glad (latter). Det må Eirik få høre.

I: Og dette er på den delen som du trakk fram som undervisningsperioden har hatt minst å si for. Men ser du at clozetestens resultater har endret seg, kan ha blitt påvirket av opplæringen.

L: Ja. Men jeg mener fortsatt at den er den vanskeligste.

I: Kan du tenke deg til hvorfor noen av disse elevene hadde framgang, elev 9 hadde 17,85 % første gang, mens vi ser at andre gang har han 46, 42 % aksepterte?

L: Ja, men se her. Det er ikke bare det. Her har du poengskår. På de åpne spørsmål har du 1 poeng her, og så har du 7 poeng her. Jeg vet hvem det er, jeg har bare en som snakker tamilsk hjemme. Vi har jobbet veldig med lesestrategier. Hun var veldig usikker. Tatt det opp i utviklingssamtaler. Og virkelig jobbet med henne.

I: Og det er hun som har 160 % bedre denne gangen på clozetesten.

L: Marianne, jeg ble så glad. Du aner ikke (latter).

I: Det ante meg nok (latter). Men hvis du da ser på resultatene (...)

L: Her er det en som ikke har svart.. men det er jo. Se her. Åpne svar 0, og så 6 poeng.

I: De største endringene mellom pretest posttest, har vært for de elevene i utgangspunktet gjorde det svakt.

L: Ja. Og det sier seg jo selv. Du har et enormt forbedringspotensiale. Det blir jo mindre for de flinkere. (...) Altså da må vi ha lyktes med noe.

I: Ja. Det synes jeg resultatene forteller. (...) Er overrasket over alle resultatene?

L: Ja. Jeg hadde ikke forventet en stor endring. Jeg har jo sett en forbedring med denne eleven, jeg vet hvem denne eleven er. Jeg hadde jo forventet at det hadde blitt en forbedring. Men en forbedring til disse grader, nei.

I: Hva tror du undervisningen har hatt å si for disse resultatene?

L: Jeg må bare si, jeg sa her om dagen. Jeg føler at jeg mislykkes i samfunnsfag for øyeblikket, jeg synes det er så vanskelig å få alle samlet og ja.. helt elendig, skikkelig nedtur. Bare at du vet det, det er derfor jeg blir så glad. Men jeg vet jo at vi har jobbet med læringsstrategier og lesestrategier. Og bilder. Og ja, det med powepoint. Og brukt forskjellige metoder. Men det er ikke bare samfunnsfag, du vet, jeg er så heldig å ha dem i norsk også. Og da jobber vi jo. Ja jeg jobber med meg selv.

I: Den clozetesten forteller jo en del om språklig kunnskap, både den type som går helt ned på morfologisk ordkunnskap og syntaks og å kunne se språklig sammenheng. Tror du også at bakgrunnskunnskap om tema kan ha spilt inn?

L: Ja, det har det i hvert fall. Det i hvert fall. Ja, for all del.

I: Skal vi se litt på svarene på de åpne spørsmålene.

L: Ja.

I: Hvis vi ser på elev 9 da, som vi allerede har omtalt, som hadde den største forbedringen på clozetest. Hvis vi ser første gang..

L: Ja, altså her. De har jo lært noe om fakta. Vil jeg tro.

I: Og du ser på svarene her.

L: «Det var kongen som hadde gjort noe galt, han sviktet landet sitt (...)».

I: Hun har her fått to poeng. Svaret er riktig, men hun har ikke klart å avgrense.

L: Nei. Og så kommer den, »tror jeg da».

I: Ja. Men det er greit.

L: «En stor forandring i løpet av kort tid». Det er det de har pugget.

I: Det kommer frem. For den har alle.

I: Hun har fått to av tre poeng på det spørsmålet. Hun har forstått at det i seg selv er revolusjonerende, men hun har ikke reflektert tydelig.

L: Og det er riktig, men dette er en elev (...) hun er veldig barnslig. Fortsatt litt umoden. Hun sliter også med å uttrykke seg veldig konkret. Ett skritt frem og to skritt tilbake, tror jeg da. Tør ikke helt.. ja.

I: Hvis vi ser på elev 10 som er en elev som snakker norsk og vietnamesisk. Alt på første spørsmål på posttest er riktig.

L: Ja.

I: Men hun har fremdeles tegn på at hun ikke har..

L: Jeg tror at det kommer av at hun er litt uselvstendig. Hun tør ikke. Og ja.

I: På det tredje spørsmålet på åpne spørsmål har jeg her ført inn på den måten som hun skrev. Hun begynte å skrive, men satt strek over. Hun prøvde tre ganger, men satt strek over alle.

L: Det tredje spørsmålet, hva var det?

I: Det var å sammenligne, svare på hvorfor man kan si at mobiltelefonen var en revolusjon for kommunikasjon. Så det er et spørsmål som krever refleksjon.

L: Ja. Og da, hun mangler da to ting, å være konkret og kanskje se sammenheng. Men jeg vet at det er en elev som fram til nå har pugget utenat. Nå skal de lære å reflektere, og for henne nå, det er en slags brytningstid for henne.

I: Men du ser at hun har hatt voldsom forbedring på clozetest.

L: Ja, ja, ja. Og jeg ser også i timen, hvordan hun har kommet seg. Nå på (...) En enorm utvikling. Fra puggingen.

I: Vi ser jo også det på definisjonsspørsmålet at det sitter: «Ordet revolusjon betyr at samfunnet forandrer seg på kort tid».

L: Mhm.

I: Skal vi se på en av de elevene som ikke har hatt så stor forandring? Elev 4. Eleven har første gang noe avskrift fra teksten.

L: Ok. «Det som skjedde når kongen og dronningen døde, var at innbyggerne begynte å lage opprør mot at de skulle ha eneveldig makt, de ville ta fra kongen mye av makten og fordele den på flere folk». Altså, norsken er det jo så som så med. «En stor forandring over en kort periode», ja den var grei. «Det kan være riktig å si, for det var en stor forandring, for folk bruker mobiltelefonen til hverdagsbruk». Ja. Men han kan jo tenke.

I: Han har fått 9 poeng på åpne svar, men han har hatt liten fremgang når det gjelder clozetesten. 3 prosentpoeng er det i forskjell, 7 % forbedring.

L: Jeg gjenkjenner eleven. Vedkommende er, hun er av og til nesten litt sånn ADHD, enormt med energi. Og da kan det hende på clozetesten at hun er litt for rask når hun leser. Men hun er flink ellers. Men det er morsomt å se det. (...)

I: Elev 6. Dette er den eleven som gjorde det best sist, første gang, og gjør det fremdeles best på clozetesten. En elev man kanskje kan si har ganske gode språkkunnskaper. Hun har gjort det 13, 5 prosentpoeng bedre denne gang.

L: Dette er jo veldig sånne svar som de må finne på selv (pretest). «Før vi fikk mobiltelefoner var det veldig vanskelig å kommunisere med hverandre, men når mobiltelefonen kom ble det mye lettere». Altså, hun har jo kunnskaper også, hun vet.

I: Ja, før undervisningen brukte hun ord som «det var revolusjonerende».

L: «Det var revolusjonerende for kommunikasjon», ja. (Posttest:)«Fordi når mobiltelefonen kom skjedde det en tydelig forandring, man kunne snakke med hverandre overalt, når som helst.» Det ble litt mer konkret likevel når det kommer så langt.

I: Forklaringen er kanskje enda bedre?

L: Ja. Men det må jeg altså si, de utvikler seg jo. Det hadde vært ille hvis ikke det hadde gått fremover.

I: Ja. Det ser ut til at både de som i utgangspunktet var ikke så verst, også har hatt en utvikling.

L: Ja. Og jeg tror nok at de tok den testen på alvor. At de jobbet seriøst med det. Det tror jeg nok.

I: Jeg fikk og inntrykk av det. (...)

I: Da er vi ferdige.

L: Er vi ferdige?

I: Har du noen flere spørsmål?

L: Ikke akkurat nå. Jeg blir så glad (latter).

I: Det er fint at du syns dette har blitt til noe positivt.

L: Jeg er glad på elevenes vegne. De er flinke.

I: Da sier jeg tusen takk for intervjuet i dag. Og jeg avslutter opptaket.

Vedlegg 11: Informasjonsbrev til skolen

Marianne Sandset
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
(masands@student.uv.uio.no / 99372102).

Oslo, september 2011

Til skolen ved lærere og rektor

Undersøkelse om begrepsforståelse og lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag

Jeg er masterstudent i norskdidaktikk ved ILS ved Universitetet i Oslo med professor Rita Hvistendahl (r.e.hvistendahl@ils.uio.no) som veileder. Som en del av min mastergrad skal jeg skrive en avhandling om lesing av fagtekster i samfunnsfag hos elever i ungdomsskolen. Fagspesifikke tekster introduserer naturligvis nye og ukjente ord for elever, men inneholder også en rekke andre ord som regnes som allmenne ord, som likevel kan være ukjente for elevene. Jeg er interessert i å undersøke hvordan lesing av slike fagtekster i sammenheng med ordinær undervisning bidrar til elevenes læring og forståelse.

I forbindelse med avhandlingen ønsker jeg å undersøke en liten gruppe elever (8 elever) fra én klasse, om hvordan elever leser i samfunnsfag. Elevundersøkelsen vil bestå av en lesetest der elevene leser en kort tekst og deretter svarer på spørsmål om det de har lest, og gjør oppgaver knyttet til teksten. Dette vil ikke ta mer enn ca. 20 minutter. Teksten vil være hentet fra samfunnsfaget på 8. trinn, og vil kunne gi informasjon om hva elevers utbytte av å lese fagtekster kan være. Lesetesten vil gjennomføres to ganger, før og etter undervisning i temaet som fagteksten er knyttet til. Jeg ønsker også å intervju respondentenes lærer.

De som deltar i undersøkelsen vil selvfølgelig ikke bli nevnt ved navn i det publiserte materialet, og det er helt frivillig å delta. Skulle en respondent først si ja til å delta, men deretter ombestemme seg, kan han/hun trekke seg fra undersøkelsen når som helst uten konsekvenser. Dataene fra undersøkelsen vil bli konfidensielt behandlet og oppbevart på en forsvarlig måte. Når det endelige resultatet av undersøkelsen foreligger ved publikasjon vår 2012, vil lydfilen fra lærerintervju slettes, og alle data vil bli makulert. I den publiserte masteroppgaven vil ingen av deltakerne i prosjektet (hverken elever eller lærere) kunne gjenkjennes som enkeltpersoner.

Jeg håper skolen deres vil være behjelpelige med respondenter til min undersøkelse, og jeg svarer gjerne på eventuelle spørsmål.

Med vennlig hilsen

Marianne Sandset

Vedlegg 12: Informasjonsbrev til elever og foresatte

Marianne Sandset
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo

Oslo, september 2011

Til elever og foresatte

Undersøkelse om begrepsforståelse og lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag

Jeg er masterstudent i norskdidaktikk ved ILS ved Universitetet i Oslo med professor Rita Hvistendahl (r.e.hvistendahl@ils.uio.no) som veileder. Som en del av min mastergrad skal jeg skrive en avhandling om lesing av fagtekster i samfunnsfag hos elever i ungdomsskolen. Lesing er en grunnleggende ferdighet som er helt avgjørende både på skolen og ellers i livet, og på skolen er det å kunne lese godt viktig for at en skal kunne lære i alle fag.

I forbindelse med avhandlingen ønsker jeg å undersøke noen elever fra ditt barns klasse om hvordan elever leser i samfunnsfag. Undersøkelsen vil bestå av en lesetest, som består i at elevene leser en kort tekst og deretter svarer på noen spørsmål om det de har lest, og gjør noen oppgaver som er knyttet til teksten. Teksten vil være en tekst som er hentet fra samfunnsfaget på 8. trinn. Undersøkelsen vil ikke ta mer enn ca. 20 minutter.

Alle opplysninger om elevene vil bli behandlet på en slik måte at det vil være umulig å gjenkjenne elevene som er med på undersøkelsen i det jeg skriver. For eksempel nevnes ikke navn på elever, sted eller skole i oppgaven som skrives på grunnlag av undersøkelsen. Jeg og lærer har selvsagt taushetsplikt. Elevene kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen uten å måtte oppgi noen grunn. Dataene fra undersøkelsen vil bli konfidensielt behandlet, og oppbevart på en forsvarlig måte. Når det endelige resultatet av undersøkelsen foreligger ved prosjektets slutt vår 2012, vil alle data jeg har samlet bli slettet og makulert. I den publiserte masteroppgaven vil det være umulig å gjenkjenne deltakerne i prosjektet (verken elever eller lærere).

Jeg håper så mange som mulig ønsker å delta i undersøkelsen. Ta gjerne kontakt hvis det skulle være noen spørsmål.

Med vennlig hilsen

Vedlegg 13: Samtykkeerklæring lærer

Samtykkeerklæring lærer

Jeg erklærer herved at

- jeg er kjent med prosjektets tema og hensikt
- jeg er informert om at min deltakelse er frivillig og at jeg på hvilket som helst tidspunkt under prosjektets/intervjuets gang kan velge å trekke meg
- jeg kjenner til at alle opplysninger som kan føres tilbake til meg, vil bli anonymisert og alle data slettes ved publisering

Sted/dato:

.....

Underskrift:

.....

Intervjuer

.....
Marianne Sandset

Vedlegg 14: Samtykkeerklæring foresatte

Samtykkeskjema

Jeg samtykker med dette at min sønn/datter

.....

i klasse.....får lov av meg/oss til å delta i Marianne Sandsets undersøkelse om
lesing i samfunnsfaget.

Oslo, den.....

Underskrift

.....

Vedlegg 14: Godkjenning fra NSD



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Rita E. Hvistendahl
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 14.10.2011

Vår ref: 28112 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.09.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 13.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28112	<i>Lesing og forståelse av fagtekster ved ungdomstrinnet</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Rita E. Hvistendahl
Student	Marianne Sandset

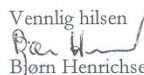
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marianne Sandset, Colletts gate 15A, 0169 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 28112

Prosjektets formål er å undersøke hvordan elever lærer samfunnsfaglige begreper, spesifikt gjennom lesing av fagtekster.

Utvalget består av elever og deres lærer. Personvernombudet forutsetter at skolens ledelse har klarert prosjektet. Det forutsettes videre at det er lærer som trekker utvalget og oppretter førstegangskontakt med foreldre og elever.

Ombudet finner informasjonsskrivene tilfredsstillende utformet. Det innhentes skriftlig samtykke fra foreldre.

Det legges til grunn at lærer ikke uttaler seg om enkeltelever i intervjuet, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Prosjektslutt er 15.12.2012. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Koblingsnøkkel og lydopptak slettes, indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.